

**IMAGINARIOS DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA  
FRENTE A LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

**RONALD ALFONSO VARGAS BONILLA**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Educación**

**Director  
FABIO MONCADA  
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
IBAGUÉ - TOLIMA  
2017**



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
**PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**



**ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO**

Fecha : Martes 25 de julio de 2017  
Hora : 2:50 pm  
Lugar : Bloque 15 aula 01 – Universidad del Tolima.

**PROGRAMA**

*Presentación:*

**TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO**

**IMAGINARIOS DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA FRENTE  
A LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

**AUTOR: RONALD ALFONSO VARGAS BONILLA**

**JURADO: ROBISON ALEXANDER OSPITIA**

1. *Reseña Biográfica*
2. *Exposición del autor (25 minutos)*
3. *Intervención y preguntas del jurado.*
4. *Intervención y aclaraciones del director.*
5. *Deliberación del jurado.*
6. *Lectura del acta de sustentación.*



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



2/3

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 016

SEMESTRE A-2017

Siendo las 2:50 pm horas del día 25 de julio de 2017 se reunieron en el bloque 15 aula 01 –Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado, el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

TITULADO:

IMAGINARIOS DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA FRENTE  
A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	ROBISON ALEXANDER OSPITIA	CALIFICACION	5.0
---------------	---------------------------	--------------	-----

SIENDO LAS: 3:40 PM , HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	ROBISON ALEXANDER OSPITIA	FIRMA	
---------------	---------------------------	-------	--

---

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912  
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



3/3

FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO  
(Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	5.0
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	5.0
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	5.0
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	5.0
NOTA FINAL	5.0

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR

Excelente trabajo, se debería plantear un ejercicio más amplio a nivel Doctoral y plantear un acaparamiento a la institución

CALIFICACION CUALITATIVA Laureado

NOMBRE DEL JURADO

ROBISON ALEXANDER OSPITIA

FIRMA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

RONALD ALFONSO VARGAS BONILLA

FIRMA

NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO

FABIO MONCADA PINZÓN

FIRMA

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912

A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348

## DEDICATORIA

*A mi hija, a Karen,  
que me han acompañado  
en todo este proceso.  
Y como recuerdo a la memoria de mi vieja.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Al profesor, Fabio Moncada, por sus orientaciones y sugerencias como asesor del presente trabajo. Su calidez humana y capacidad de imaginar y comprender las ideas presentadas y posteriormente desarrolladas, permitiéndome alcanzar este resultado. Mil gracias.

Reconocimiento muy especial a la Doctora Stella García que agrado a esta investigación con sus aportes académicos y su vasta experiencia teórica y humana.

De igual manera, a los profesores, estudiantes, de la institución educativa en la que se desarrolló la investigación. Gracias a sus aportes se logró desarrollar este ejercicio. Todos fueron indispensables.

A mis compañeros de la cohorte XIV de la Maestría en Educación. Su rigor académico, compañerismo y deseos de contribuir, alentaron y fortalecieron la labor desempeñada durante estos dos años de investigación.

De igual modo agradecemos a todas aquellas personas que de una u otra forma colaboraron para facilitar el desarrollo de este proyecto.

A todos, Mil Gracias.

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>17</b>
1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA .....	17
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	18
<b>2. JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>19</b>
<b>3. OBJETIVOS .....</b>	<b>22</b>
3.1 OBJETIVO GENERAL .....	22
3.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS .....	22
<b>4. ANTECEDENTES.....</b>	<b>24</b>
<b>5. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>29</b>
5.1 EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	29
5.1.1 Concepto de Evaluación del Aprendizaje.....	29
5.1.2 Fines y Funciones de la Evaluación en el Aula .....	31
5.1.2.1 Ser Integral. ....	33
5.1.2.2 Continua.....	33
5.1.2.3 Formativa y Formadora.....	33
5.1.2.4 Cooperativa.....	33
5.1.2.5 Flexible.....	34
5.1.3 Planeación de la Evaluación. ....	34
5.2 EVALUACIÓN FORMATIVA .....	35
5.3 IMAGINARIOS .....	40
<b>6. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>46</b>

<b>6.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>46</b>
<b>6.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>47</b>
<b>6.3 FASES DEL PROCESO. ....</b>	<b>48</b>
<b>6.4 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS.....</b>	<b>49</b>
<b>6.4.1 Entrevista. ....</b>	<b>50</b>
<b>6.4.2 Diálogos, Discusión Grupal.....</b>	<b>50</b>
<b>6.4.3 Observación Participante .....</b>	<b>50</b>
 <b>7. CONTEXTO SOCIO- CULTURAL Y SOCIO-EDUCATIVO.....</b>	 <b>53</b>
<b>7.1 CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>55</b>
<b>7.2 CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO DE LA INVESTIGACIÓN. ....</b>	<b>59</b>
 <b>8. IMAGINARIOS QUE SUBYACEN EN LOS DOCENTES FRENTE A LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA.....</b>	 <b>63</b>
<b>8.1 PERFIL INSTITUCIONAL .....</b>	<b>64</b>
<b>8.2 IMAGINARIOS DE DOCENTES FRENTE A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>67</b>
<b>8.3 IMAGINARIOS DE DOCENTES FRENTE A LA EVALUACIÓN FORMATIVA .....</b>	<b>82</b>
 <b>9. CONCLUSIONES .....</b>	 <b>89</b>
 <b>RECOMENDACIONES.....</b>	 <b>92</b>
 <b>REFERENCIAS .....</b>	 <b>94</b>
 <b>ANEXOS.....</b>	 <b>101</b>



## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Relación entre preguntas, objetivos y tareas científicas .....	23
<b>Tabla 2.</b> Objetivos y relaciones con la aplicación de instrumentos.....	51
<b>Tabla 3.</b> Análisis del contexto socio-cultural.....	55
<b>Tabla 4.</b> Caracterización del contexto institucional.....	59
<b>Tabla 5.</b> Distancias En Km. Entre la Sede Principal y las Sedes Alternas .....	60
<b>Tabla 6.</b> Matriz de categorización de la evaluación y evaluación formativa .....	63
<b>Tabla 7.</b> Perfil de la evaluación en la institución Pedro Pabón Parga.....	65
<b>Tabla 8.</b> Perfil de docentes informantes. ....	68
<b>Tabla 9.</b> Imaginario individual de docentes frente a la evaluación.....	73
<b>Tabla 10.</b> Imaginario colectivo de docentes frente a la evaluación .....	76
<b>Tabla 11.</b> Imaginario de docentes frente a la evaluación formativa.....	82

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Función del profesor en la evaluación.....	20
<b>Figura 2.</b> Diseño metodológico.....	47
<b>Figura 3.</b> Fases del Proceso .....	49
<b>Figura 4.</b> Proceso de contextualización .....	54
<b>Figura 5.</b> Contextos de interacción en la evaluación educativa .....	54
<b>Figura 6.</b> Ubicación geográfica espacial de los contextos.....	56
<b>Figura 7.</b> Sector Villa Nelly (temporada de lluvias).....	58
<b>Figura 8.</b> Aspectos comunes de los imaginarios con la evaluación institucional. ....	80

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A.</b> Esquema de Planificación de la entrevista .....	102
<b>Anexo B.</b> Transcripción de entrevistas.....	103
<b>Anexo C.</b> Instrumento de análisis en grupo de discusión.....	106
<b>Anexo D.</b> Matriz de imaginarios de docentes de básica secundaria y media.	108
<b>Anexo E.</b> Categorización de Imaginarios de docentes.....	109

## RESUMEN

Este estudio pretende comprender los imaginarios de los docentes de educación básica y media frente a la evaluación formativa; desde un análisis crítico de entrevistas, grupos de discusión y observación participante, realizada a cuatro profesores informantes de la institución Pedro Pabón Parga de Carmen de Apicalá Tolima. Se identifican las representaciones e interpretaciones de la evaluación de orden formativo, materializadas en las narrativas y prácticas cotidianas de los maestros, trianguladas con sustentos teóricos que dan veracidad a la información. Los datos analizados develan un distanciamiento entre los imaginarios de los docentes, la teoría y la realidad educativa; situación que incide en el acto evaluativo desarrollado en el aula, aproximándolo a un orden distinto al formativo. Se sustentan posibles acciones basadas en cambios significativos en el Sistema de Evaluación Institucional, que afecten de manera progresiva las prácticas de enseñanza-aprendizaje; poniéndolas al servicio de las necesidades socio-educativas de los estudiantes.

**Palabras Claves:** Evaluación educativa, evaluación formativa, imaginarios, contexto.

## **ABSTRACT**

This study attempts to understand the ideas of basic and media education that teachers implement in terms of formative assessment using a critical analysis of interviews, discussion groups and participant observation, which were applied to four professors from the school Pedro Pabón Parga. Representations and interpretations of formative order are identified and materialized in daily narratives and the practices of the teachers, also, are triangulated in theoretical support, giving truthful information. The data unveils a distancing between teacher's ideas and educational reality, as well as situations that influence educational acts developed in the classroom, which approach a different order from a formative one. In this research, possible actions that are based on significant changes of the institutional evaluation system are included, affecting progressively the way of teaching-learning practices and putting them in the service of the socio-educational needs of students.

**Keywords:** Educational evaluation, formative assessment, ideas, context.

## INTRODUCCIÓN

Este documento reúne las reflexiones y hallazgos realizados, sobre los imaginarios de los docentes de educación básica y media de la institución Pedro Pabón Parga, frente a la evaluación formativa. A su vez, es un aporte al fortalecimiento de procesos integrales de evaluación, derivados de la comprensión de las representaciones e interpretaciones de la evaluación, materializada en las narrativas y prácticas cotidianas de los maestros, contrastados con la literatura en un ejercicio de triangulación. El estudio está diseñado bajo una estructura que emplea las categorías de evaluación educativa, evaluación formativa e imaginarios, como elementos rectores para el análisis y comprensión de las significaciones dadas a la evaluación por los profesores.

En este sentido la investigación optó por un planteamiento netamente cualitativo, con la intención de comprender la realidad de los procesos de evaluación, surgidos de las prácticas cotidianas de los profesores y desde sus miradas e interacciones con el medio donde laboran. Motivo por el cual, a partir de la inserción en el contexto de estudio, se tomó en cuenta la narrativa y observación de la práctica de un grupo de docentes, que facilitaron el diálogo y mantuvieron la disposición durante todo el desarrollo de la investigación. Los instrumentos que permitieron la recolección de dichos datos fueron, la aplicación de entrevistas semi - estructuradas, el desarrollo de grupos de discusión y la observación participante en las prácticas de aula.

En este orden de ideas, la investigación partió del hecho inexorable de la existencia de lineamientos claros y precisos, que orientan el acto evaluativo; sin importar su origen diverso, siempre apuntando a la integralidad de los procesos de evaluación. De esta manera, se presume dicho acto en la práctica, como un ejercicio motivador, orientador, más que sancionatorio, contextualizado, centrado en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que

aprende, transparente, continuo y democrático. Ahora bien, a pesar de los grandes avances teóricos relacionados con la evaluación, fue habitual encontrar distintas interpretaciones discursivas, que se traducen en las acciones desarrolladas en las aulas.

Dicho lo anterior y apuntando a una comprensión fiel a la realidad, se desprende la necesidad de establecer una relación coherente entre las categorías: evaluación educativa, evaluación formativa e imaginarios, con el fin de contribuir en la mejora de los actos evaluativos. En consecuencia, se desarrolla el informe en cuatro capítulos, en donde se referencia los diferentes aspectos de la investigación. El primero de ellos describe desde consideraciones generales, una explicación del origen y justificación de esta investigación, a partir de la formulación de la pregunta hasta la constitución del objetivo general como un enunciado que sopesa el propósito, explicado a partir de unos objetivos específicos, que tiene como misión trazar las acciones durante el desarrollo de la investigación.

El segundo capítulo, corresponde al marco teórico que explica cada una de las categorías empleadas para el análisis. También el diseño metodológico en el que se enuncia la manera como se planificó y desarrolló la investigación, describiendo método, técnicas empleados para la recolección de información, paradigma de investigación y metodología empleada, que para este caso fue el paradigma constructivista/cualitativo, y el uso de la etnometodología, la fenomenología y el Interaccionismo simbólico como los métodos más ajustados a las necesidades del estudio.

En el tercer capítulo correspondiente a la caracterización del contexto sociocultural de las instituciones; a partir del análisis de los datos suministrados por los informantes y recolectados en un ejercicio de revisión de fuentes secundarias, se recrean los escenarios en los que los profesores interactúan, dando significados a las prácticas evaluativas desarrolladas en las aulas.

Información necesaria para inferir los resultados y posibilidades de acciones que favorezcan la evaluación de tipo formativo. Por último, en el capítulo IV se presenta un análisis de los datos obtenidos, en contraste con los hallazgos suministrados por el contexto y comparados con la teoría, de donde finalmente se derivan las conclusiones y recomendaciones, basadas en la intención de sustentar posibles tareas de fortalecimiento de las prácticas evaluativas, en favor de una evaluación que contribuya a la enseñanza y el aprendizaje en la institución.



## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

Esta investigación se gestó, a partir de una situación de carácter personal que ha motivado incesantemente, el deseo de comprender y buscar mecanismos que hagan de la escuela un espacio incluyente y propicio para todos. Donde se evalúen los procesos educativos orientados hacia el desarrollo de las capacidades de las personas de manera integral y progresiva, indistintamente de sus condiciones sociales, culturales, económicas y propias de la persona. Por lo tanto, la investigación puesta en contexto, pretende aportar a la comprensión de los imaginarios de docentes de provincia, particularizados en los procesos evaluativos de la enseñanza, aprendizaje y cómo estos están respondiendo a las necesidades socio-educativas de los estudiantes.

En suma, según García y Vargas, (2012) si en Colombia gran parte de la población se ha formado en escenarios y ambientes de instituciones educativas privilegiadas por la homogenización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y por ende, de la evaluación, ignorando elementos propios de la procedencia de los estudiantes y profesores como son: cultura, género, etnia, situación de pobreza y de marginalidad, capacidades, ritmos, estilos de aprender, intereses, motivaciones e incluso la condición individual. Razón por la cual, es necesario caracterizar la diversidad de factores fundantes en el ejercicio de evaluación, que en la práctica educativa no se visibilizan con claridad, confinando la evaluación a márgenes homogenizantes, tradicionalistas contribuyentes a la edificación de barreras limitadoras de las formas de aprender y de enseñar.

En este orden de ideas, como campo de estudio se tuvo la institución Pedro Pabón Parga de Carmen de Apicalá, único centro educativo del municipio en

menção, que vislumbra un escenario caracterizado por la diversidad de sus estudiantes, en términos sociales, culturales, de género, familiares, económicos, educativos e individuales. Contexto que en el momento de la evaluación entra en tensión, al contrastarse con los docentes, quienes, amparados en sus imaginarios frente a las prácticas evaluativas, llevan a cabo e imperan en lo que se debe aprender, en lo que debe enseñar y como se debe evaluar.

Ahora bien, si “la escuela debe ser el sitio en donde se está a gusto, contento, donde uno se siente respetado, acogido, seguro” (Díaz, Rueda & Schmelkes, 2013, p. 195); es un espacio para el diálogo, que a través de la interacción con el otro y los contextos, se convierten en escenarios de formación. Por lo tanto, requieren que la evaluación que se practique, sea orientada hacia el desarrollo de las capacidades de las personas, en sus contextos y procesos particulares. En este sentido, para la investigación fue imperante la comprensión de esos imaginarios que tienen los docentes, frente a los procesos evaluativos de enseñanza, aprendizaje y como estos están respondiendo a las necesidades socio-educativas de los estudiantes.

## **1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.**

- ¿Cuáles son los imaginarios de docentes de básica secundaria y media, frente a la evaluación formativa y de qué manera inciden en los procesos de formación de estudiantes de la institución educativa Pedro Pabón Parga?

## 2. JUSTIFICACIÓN

Según Coral, Cabezas y Carpintero, (2014) uno de los elementos que mayor controversia genera en el proceso educativo es la evaluación. Se trata de un elemento fundamental y complejo condicionante de las prácticas evaluativas desarrolladas en las aulas; por lo tanto, requiere de una profunda reflexión, ya sea en torno a parámetros de carácter teórico, prácticos o éticos. De ahí que, al evaluar se están emitiendo apreciaciones subjetivas y si las apreciaciones no cuentan con los elementos teóricos necesarios, pueden convertirse en un componente renuente al fin por el cual se está evaluando.

En concordancia con lo anterior, “debemos tener en cuenta también las tensiones y dificultades del contexto” (Schmelkes, Rueda & Díaz-Barriga, 2013, p. 5) que son el punto de partida para que exista la evaluación. Pues es ahí, donde se integran a los individuos los elementos externos motivadores de las diferentes formas de proceder frente a la realidad. Por lo tanto, a si la escuela no tenga como función transformar la economía y las clases sociales como lo dice Schmelkes, Rueda y Díaz-Barriga, (2013) el reconocimiento del contexto facilita una mejor aproximación a la realidad de los sujetos y a su transformación.

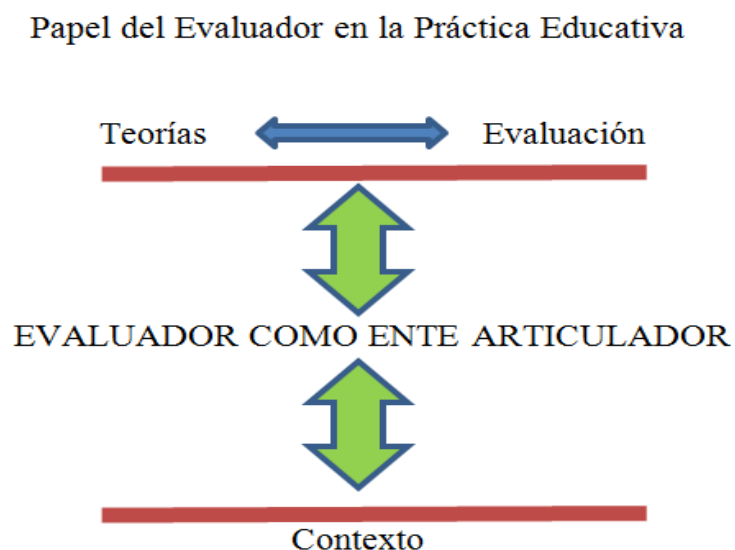
Si se amplía más la mirada, apreciar la evaluación como ese atenuante homogénico que dista de la integralidad puede sonar hasta recurrente y común, pero “a veces se olvida que las evaluaciones no sólo deben centrarse en cuánto se logró o cuánto no se logró, sino en qué tan diferenciados son los logros entre diferentes alumnos, diferentes sectores de la población, etcétera” (Schmelkes, Rueda & Díaz-Barriga, 2013, p. 195). Pues es de ahí, de esa diversidad que se puede constituir lo real de un proceso de evaluación, respondiente a las necesidades socio-educativas de los estudiantes, en un lugar y en un contexto determinado.

Ahora bien:

Existe un problema muy serio de desigualdades: no se ofrece lo mismo a todos los niños; los logros educativos están fuertemente correlacionados con el tipo de zona en la que se vive (urbana o rural) [...] Uno esperaría que con la evaluación estas desigualdades se fueran transformando, que permitiera efectivamente diagnosticar estas realidades, dimensionarlas, identificar las brechas, de forma tal que se pudieran ir resolviendo. (Schmelkes, Rueda & Díaz-Barriga, 2013, p. 194)

Sin embargo, no hay claridad frente al hilo conector entre el contexto y teorías asumidas por los evaluadores; quienes son los llamados a indicar las necesidades que se deben tener en cuenta para evaluar y cuáles no. En consecuencia, son sus representaciones las que orientan la evaluación y hacen del proceso, un ejercicio distinto a lo formativo o simplemente pierda importancia en el acto educativo, (Ver figura 1).

**Figura 1.** Función del profesor en la evaluación



Fuente: El autor

Otro elemento relevante para la investigación, fue partir de la premisa planteada por Schmelkes, Rueda y Díaz-Barriga, (2013) donde la evaluación toma la función, de analizar los problemas para dimensionarlos, señalar las brechas, dar información acerca de las causas, pero por sí misma no los resuelve, requiere de un uso organizado de la información que se produzca. Por lo tanto, comprender cuáles son esas acciones a emprender o a modificar, propician no recaer de manera repetida en los mismos errores. Sin desconocer que el error es el punto de partida donde el evaluador puede poner sus lentes y vislumbrar el proceso a desarrollar.

Por otra parte, fue importante aclarar la necesidad de “reconocer factores subjetivos y aleatorios, es decir, de contar con información adicional” (Díaz-Barriga, Rueda, & Schmelkes, 2013, p. 201). Pues cada representación de la evaluación concebida en el docente, es un escenario propicio para replicar los aprendizajes que marcarán a los estudiantes en sus procesos educativos. Obteniendo como resultado para el estudiante, de dicha interacción con el docente y sus imaginarios, la constitución del horizonte de las representaciones, de lo que es el deber ser de la evaluación y su participación en el contexto.

En resumen, pese a las teorías vigentes de la evaluación educativa y formativa, “todavía se conserva la sensación de que buena parte del profesorado confunde evaluar con examinar” (Gómez & Miralles, 2015, p. 54). Situación por la cual, fue relevante comprender esos imaginarios presentes en la cotidianidad de la labor de los docentes; pero que se pueden tornar de múltiples maneras en diferentes escenarios. Especialmente esos espacios aislados y bajo condiciones que difieren de los planteamientos y políticas de gobierno, pero que en la práctica son considerados, replicadores de una evaluación que trasciende el orden sumativo.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Comprender los imaginarios de algunos docentes de básica secundaria y media, frente a la evaluación formativa y su incidencia en el proceso de formación en estudiantes de la Institución Educativa Pedro Pabón Parga.

#### **3.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS**

- Caracterizar el contexto socio-educativo y socio- cultural de la Institución Educativa Pedro Pabón Parga.
- Identificar los imaginarios que subyacen en los docentes frente a la evaluación formativa en el aula.
- Identificar incidencias en la evaluación, derivadas de los imaginarios de algunos docentes de básica secundaria y media.
- Sustentar posibles acciones que fortalezcan la evaluación formativa en el aula.

A continuación se describe la relación entre los objetivos y las diferentes tareas científicas empleadas para lograr el desarrollo de cada propósito. De igual manera se pretende sintetizar la forma como se desarrolló el estudio para mejor comprensión. También es pertinente para la investigación visibilizar la manera como se organizó el trabajo, debido a la pretensión de réplica en otros escenarios o poblaciones de una institución, como se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1.** Relación entre preguntas, objetivos y tareas científicas

<b>PREGUNTA PROBLEMA:</b> ¿Cuáles son los imaginarios de docentes de básica secundaria y media, frente a la evaluación formativa y de qué manera inciden en el proceso formación de los estudiantes en la Institución Educativa Pedro Pabón Parga?		
<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Comprender los imaginarios de algunos docentes de básica secundaria y media, frente a la evaluación formativa y su incidencia en el proceso de formación en estudiantes de la Institución Educativa Pedro Pabón Parga		
Pregunta Específica	Objetivos Específicos	Tareas Científicas
¿Cuáles son las características socio-educativas y socio-culturales del contexto de la institución educativa?	Caracterizar el contexto socio-educativo y socio-cultural de la Institución Educativa Pedro Pabón Parga.	1. Realización de un diagnóstico que dé cuenta de las condiciones socio – culturales de las institución educativa mediante el análisis documental y técnicas primarias de recolección de la información.
¿Cuáles son los imaginarios que subyacen en los docentes frente a la evaluación formativa?	Identificar los imaginarios que subyacen en los docentes frente a la evaluación formativa en el aula.	2. Aplicación de entrevistas focalizadas, grupos de discusión, el intercambio testimonial, triangulaciones, análisis fílmico e iconográfico, entre otras, en el contexto escolar.
¿Cuáles son las incidencias en la evaluación, derivadas de los imaginarios que algunos maestros de básica secundaria y media tienen?	Identificar incidencias en la evaluación, derivadas de los imaginarios de algunos docentes de básica secundaria y media.	3. Observaciones focalizadas y participante, grupo de discusión, registros audiovisuales de los agentes educativos.
¿Cuáles son las posibles acciones que fortalecen la evaluación formativa en el aula?	Sustentar posibles acciones que fortalezcan la evaluación formativa en el aula.	4. Análisis documental, observación, aplicación de entrevistas focalizadas, grupos de discusión, el intercambio testimonial, triangulaciones, análisis fílmico e iconográfico, entre otras en el contexto escolar.

Fuente: García & Vargas, (2012)

#### 4. ANTECEDENTES

De manera general, la evaluación es concebida por los docentes, a partir de todos los elementos que condicionan su proceder en la vida cotidiana y en su quehacer profesional. En este sentido, un estudio muy importante es el de Antón Nuño, quien en su tesis doctoral; propuso la indagación sobre las concepciones que tienen algunos profesores de la Universidad de Burgos en España, respecto a procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El trabajo consistió en revisar, los imaginarios referentes al quehacer educativo que tienen los docentes, cómo interpretan y llevan a cabo los procesos de evaluación, y develando como resultado que en los profesores predominan las prácticas tradicionalistas.

El trabajo de Nuño indaga sobre las concepciones de los profesores entrevistados:

Frente a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, saber si existe coherencia entre las prácticas docentes y los procesos evaluativos, además de describir los procedimientos de evaluación que llevan a cabo los docentes. En su metodología se resalta el estudio de casos y las entrevistas como métodos. (Ayala, Fonseca, & Robayo, 2014, p. 7)

Por ultimo entre lo más relevante del estudio,

Se hace evidente que en la mayoría de los casos existe un desconocimiento e incluso rechazo hacia las teorías que tratan de explicar y mejorar la función docente. Los profesores creen que la investigación en este ámbito es irrelevante, inútil y demasiado teórica, no confían en sus resultados y admiten tener problemas para comprender el lenguaje que emplea. (Ayala, Fonseca, &



Robayo, 2014, p. 7)

Los docentes entienden que aprender puede provocar en los alumnos cambios sustanciales en sus pensamientos, pero que cuando se intenta trasladar dicha teoría a la práctica entra en conflicto y se convierte en un tema diferente o casi que ajeno a lo planteado en el discurso como se indica desde la posición de Nuño.

En consecuencia

Nuevos conocimientos; entienden que aprender puede provocar en los alumnos cambios en sus procesos de pensamiento, que les ayuden a asimilar mejor las materias y a desarrollar su capacidad para el aprendizaje autónomo. Sin embargo, estos profesores suelen lamentar las dificultades que aparecen cuando se intenta llevar a la práctica esta concepción. (Antón, 2012, p. 7)

Esta tesis es de vital importancia como antecedente, puesto que se ha tomado como referente para otros estudios relacionados con la evaluación y los imaginarios de los docentes frente a este mismo proceso, por su nivel de comprensión del fenómeno. Aunque es en un ámbito universitario, contribuye como antecedente en cuanto devela los imaginarios de algunos maestros frente a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. También plantea una metodología pertinente a los objetivos y alcances esperados, además, de los referentes aportados en el marco conceptual del documento.

Otro antecedente relevante es Torres, (2013) presenta una investigación, que sienta sus bases en los imaginarios de los docentes a la hora de llevar a cabo la evaluación, como nos lo describe el grupo de investigación Pedagogía, Escuela y Cultura. Diseño y Didáctica de los Procesos Formativos de la Universidad Libre en 2014:

Torres, (2013) tiene por objetivo general describir y analizar creencias y representaciones sociales que tienen los docentes frente a la evaluación sus necesidades y requerimientos de mejora. También se propone describir percepciones y emociones de los docentes para con los estudiantes, así como la visión de los maestros acerca de lo que representa el ideal de la evaluación. Por otra parte, en cuanto la metodología Torres, (2013) utiliza un enfoque cualitativo de corte descriptivo-interpretativo que le permita describir y analizar esas creencias que tienen los docentes frente al acto evaluativo.

Otro estudio es la tesis Representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes de Salinas, Isaza y Parra, (2006) que describe el acto evaluativo en dos horizontes, como se presenta a continuación:

Las representaciones sociales de acuerdo a la evaluación del aprendizaje, toman la evaluación como una medición y calificación que conlleva a ser una alternativa de control en el aula. Esto responde a la realidad del salón de clase y la experiencia que tiene el maestro. Por consiguiente, la representación social se da en la actitud, es decir, en la orientación general positiva o negativa de la persona.

Debido a que la medición y la evaluación son una práctica social, es posible que se presente de forma arraigada la actitud del maestro en la formación y en la reflexión del proceso de los estudiantes. Esto permite que el maestro no sea susceptible de cambio de su práctica.

La segunda representación social se da en la opinión que tiene el maestro, es decir, al tomar una posición frente al objeto, en este caso, el acto evaluativo del aprendizaje. En esta representación social se encuentran dos acciones que constituyen la opinión; la

primera, la función formativa que los maestros ven en la evaluación y la segunda, la función pedagógica de esta, ya que el maestro es capaz de criticar el papel de la evaluación en su entorno, así como a los integrantes del grupo del cual él hace parte. La evaluación tiene una perspectiva transformadora que no coincide con la primera representación social encontrada en la investigación, por consiguiente, el maestro se balancea entre estas dos representaciones a la hora de evaluar. (Ayala, Fonseca, & Robayo, 2014, p. 11)

Otras investigaciones, como la adelantada por la revista brasileña Educar, han concluido el reconocimiento de las acciones de los docentes, con el propósito de integrar más elementos, puesto que, sin duda,

El docente, como informante clave en el proceso de enseñanza - aprendizaje, desempeña un papel fundamental en las prácticas de evaluación. [...] es preciso continuar estudiando las concepciones del profesorado sobre la evaluación para conocerlas en profundidad antes de sugerir cambios en las prácticas evaluadoras (Pozo, et al., 2006), pero sobre todo para conocer si las nuevas formas centradas en las competencias consiguen una mejora de la calidad educativa (Alfageme & Miralles, 2014, p. 204).

En consecuencia, el papel del docente es indispensable en el proceso de evaluación por lo que siempre está en primera fila conocer cómo ha percibido y representa la evaluación, en la enseñanza y el aprendizaje.

También es promisorio aproximarse a estudios, como el hecho por la CIDE (2008) en Chile, que confirma una tendencia histórica de las percepciones docentes referidas al bajo rendimiento escolar, que desplaza la responsabilidad del fracaso escolar hacia la familia y a los mismos estudiantes. Sin embargo es prudente

contar previamente, con elementos contundentes para afirmar este tipo de situaciones, porque “la evaluación comúnmente se ha centrado más en el objeto de conocimiento que en el sujeto que conoce”. (Gómez & Miralles, 2015, p. 54)

## **5. MARCO TEÓRICO**

### **5.1 EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**5.1.1 Concepto de Evaluación del Aprendizaje.** La evaluación recorre distintos puntos de vista, haciéndola única a partir de un conjunto de similitudes y diferencias que se materializan en cada uno de los actos desarrollados en las aulas de las instituciones educativas. En este sentido estudiosos como Sanmartí, (2007) plantea la evaluación como un proceso de enseñanza, fundamentado en la detección de las causas de los obstáculos o dificultades del alumnado para proponer tareas y superarlas. Es decir, la evaluación es un escenario que dialoga directamente con la enseñanza y sopesa las acciones desarrolladas por el evaluador.

A su vez, Zabala, (2008) define la evaluación, desde tres momentos. El primero apunta a Recoger información, por diferentes medios, escritos y no escritos. Seguido se procede a analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, del cual se derivan las acciones a emprender por el docente, que sería el tercer momento, a lo que el autor denomina como la toma de decisiones amparadas en los juicios emitidos previamente. Por lo tanto, se infiere una conceptualización de la evaluación, como un ejercicio secuencial, basada en un trabajo complementario, obtenido de una acción que desencadena en la siguiente acción.

Por su parte, Guerra, (2010) en la actualización de sus postulados hace hincapié en la evaluación como un medio de aprendizaje. No sólo para los evaluados, sino también para los evaluadores. Una interpretación cercana a la de Sanmartí, (2007) pero con una variación que estipula de manera contundente la evaluación como una mediación entre el aprendiz y el que enseña. No obstante, los dos teóricos apuestan por la evaluación como un mecanismo para el aprendizaje.

De igual forma, si se parte de la comprensión de un hecho simple, cualquier acción humana se constituye en un aprendizaje. Que en la medida de la reflexión que se haga sobre dicha acción, se encontrará mayor o menor sentido crítico a ese aprendizaje. “Debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”. (Méndez, 2011, p. 5)

Sin embargo, de acuerdo a Antón, (2012) “Es fácil encontrarse con textos que van matizando sucesivamente el concepto de evaluación, implicando en lo que aparentemente es una simple adjetivación, funciones y formas de evaluación muy dispares”. (p. 66). Que pueden llevar a los usuarios a confusiones de gran impacto, al tiempo como dice la misma autora “muchos términos superponen significados, otros los confunden, otros los intercambian, en otros a los mismos términos se les asignan funciones y fines diferentes haciéndolos irreconocibles”. (p. 66). Situación por la cual el profesor debe asumir el deber de interpretar para resolver, en medio del desconcierto terminológico, como espectador de su propio espectáculo sobre un escenario en el que él actúa concluye la autora.

Por último, Antón, (2012) citando a Córdoba, (2006) indica:

La evaluación es el conjunto de todas aquellas acciones que el docente emplea de manera deliberada, acordes a un contexto y tiempo particular, para indagar sobre el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación y que, al mismo tiempo, le brindará información oportuna y confiable (al docente) para descubrir aquellos elementos de su práctica que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que pueda reflexionar en torno a ellos para mejorarlos y reorientarlos permanentemente. (Antón, 2012, p. 66)

**5.1.2 Fines y Funciones de la Evaluación en el Aula.** Para Sanmartí, (2007) “La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, tanto de las dificultades y errores del alumnado, como del proceso de la enseñanza”. (p. 1). Es decir, la evaluación constituye los datos que cualquier proceso requiere para describir y a partir de lo hallado, emprender acciones que den solución a esos aspectos encontrados. Por lo tanto, si se logra un equilibrio entre lo que se aprende y lo que se enseña, según la autora se está optimizando el fin para el cual apuesta la evaluación.

Por otra parte se afirma que dentro de los fines de la evaluación esta: “permitir a los docentes informar regularmente a los estudiantes sobre su trayectoria en el desarrollo de competencias gracias a su participación en el respectivo programa de formación” (Tardif, 2008, p. 12). La evaluación pretende que los estudiantes se aproximen a una mirada compartida del desarrollo de su aprendizaje. En consecuencia, uno de los fines de la evaluación, está dado, a partir del diálogo entre enseñanza y aprendizaje, para comunicar lo que se viene aprendiendo y relacionarlo con lo que se ha enseñado.

De esta manera,

La evaluación ha superado en un sentido analógico, esa monocromía y apunta una diversidad de maneras de cómo presentar la evaluación de los aprendizajes (aquí se muestra un cambio de los más notorios, ya que el examen no es el único medio útil, para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes). (Torres, 2010, p. 187)

Es decir, la relación del pensamiento del docente, el contexto y los fines que le dan a la evaluación, constituyen los procesos desarrollados en las aulas. Ahora bien, si en la consideración del fin de evaluar se trasciende a la simplicidad el

test, hay una aproximación a las necesidades de los estudiantes, minimizando los riesgos y consecuencias de un ejercicio sesgado y homogéneo.

También se ha considerado que la evaluación tradicionalmente, tiene dos funciones esenciales:

Una social, que consiste en acreditar el nivel del rendimiento obtenido por el alumnado al finalizar un proceso de aprendizaje, es decir, la evaluación como herramienta de certificación ante el conjunto de la sociedad o ante algunos colectivos concretos; y otra pedagógica que supone promover la reflexión y los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Antón, 2012, p. 66)

No obstante, el rezago de la reflexión pedagógica es común en las prácticas desarrolladas en las aulas, pues la recogida de información sobre lo que se va a evaluar, la emisión de juicios y la toma de decisiones, están orientadas a la certificación como elemento exuberante del ejercicio.

Por su parte Torres, (2013), cuando cita a Guerra, (2005) entiende la evaluación desde dos funciones, que responde a dos dimensiones distintas: la evaluación como medición (dimensión tecnológica positivista) y la evaluación como comprensión (dimensión crítica/reflexiva). La dimensión Positivista encierra mecanismos de poder que ejerce la institución y el profesor. Este último quien tiene la función de evaluar, establecer los criterios, aplicarlos y de esa forma interpretar y atribuir causas, para decidir cuáles han de ser los cambios. Razón que en gran medida atribuye la reflexión al evaluador, quien requiere de los sustentos institucionales que orienten su acción en una dialéctica constante entre criterios oficiales y prácticas de aula.



Ahora bien, la evaluación adhiere unas características como lo plantea Torres, (2013) citado por Ander-Egg, (1996) que a consideración de este estudio son fundamentales para desarrollar una práctica eficiente en las aulas:

**5.1.2.1 Ser Integral.** Tiene en cuenta las diferentes capacidades y cada una de ellas, considerando lo conceptual, procedimental y actitudinal. Refleja la globalidad de una formación que tiene un carácter comprensivo e integrado de las diferentes capacidades.

**5.1.2.2 Continua.** Se estima y registra de una manera permanente el progreso de aprendizaje de cada alumno/a, quien constituye el punto de referencia para evaluar los cambios producidos en cuanto a conocimientos, destrezas, entendimiento, actitudes, entre otros. Ello no significa hacerles pasar exámenes cada dos o tres días.

**5.1.2.3 Formativa y Formadora.** Nunca tendrá un sentido de transformar la evaluación en un juicio o veredicto que consagra a unos y condena a otros, ni inquisitivo (profesor preocupado de detectar errores). Al contrario, debe ser una ayuda para que los alumnos progresen en su aprendizaje y en su maduración humana. Y también para que los profesores evalúen su propia manera de enseñar.

**5.1.2.4 Cooperativa.** Procura que participen todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza /aprendizaje. Los alumnos también deben participar en el control y valoración de su propio aprendizaje. Para ello deben apropiarse de los criterios de evaluación, a fin de que puedan detectar errores, saber si han comprendido conceptos, si dominan determinados procedimientos, técnicas y métodos y cuáles son las actitudes y conductas esperadas. Puede realizarse a través de la autoevaluación y co-evaluación.

**5.1.2.5 Flexible.** “Para hacerse cargo de circunstancias vividas en el establecimiento educativo o en el contexto y situación en que se desarrolla la vida de cada estudiante”. (Torres, 2013, p. 288)

**5.1.3 Planeación de la Evaluación.** También es de suponerse que esta diversidad de formas de hacer y de concebir la evaluación, asume riesgos como lo advierte Antón, (2012), citando a Álvarez, (2003) “la diversidad de términos para referirse a la evaluación de los aprendizajes es muy amplia: indicadores, calificaciones, estimaciones, apreciaciones, exámenes, decisiones, juicios, mediciones, valoraciones, etc. y pueden provocar cierto desconcierto y desánimo entre los docentes”. (p. 66). Sin embargo, esto no significa que el ejercicio deba ser desarrollado al azar, sino por el contrario, requiere de una planeación constante. Tradicionalmente, la evaluación si no es reflexiva y dinámica, que permita la participación tanto de los estudiantes como de los docentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es normal que tienda a uniformar los procesos evaluativos como lo plantea Schmelkes, (2013). Razón por la cual se requiere de un conocimiento previo de instrumentos y herramientas, que permitan al docente organizar la evaluación; con el objeto de dinamizar las prácticas y motivar la participación de los estudiantes, en un ejercicio de comunicación permanente, que retroalimente y direcciona planes de mejoramiento y/o o estrategias de enseñanza.

Por lo tanto, cuando se quiere conocer realmente como es el estado de un proceso de aprendizaje y que tan pertinente son los elementos enseñados a un estudiante, es importante como dice Torres, (2010), citando a Litwin, (2010) “debatir y reflexionar acerca de las consideraciones sobre: ¿qué es la evaluación?, ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿quién instrumenta la evaluación?, ¿cuáles son sus límites, condicionantes y riesgos?”. (p. 12). Y es a partir de dichos cuestionamientos, puestos directamente en los encargados de realizar el puente entre la teoría y el contexto evaluativo, se diversifica la interpretación y prácticas en la valuación. Razón por la cual no se puede

encasillar la planeación del acto educativo en una sola receta; no obstante, en un ejercicio no debe faltar la reflexión individual y colectiva para desarrollar una organización óptima de la evaluación, que atienda las necesidades de los estudiantes y permita una buena toma de decisiones por parte del profesor.

## 5.2 EVALUACIÓN FORMATIVA

Si se aprecia la escuela según Torres, (2010) como un eje articulador, que trabaja en función de comprender la realidad educativa como una totalidad, compuesta de partes interdependientes, donde el desempeño humano no es casual, sino que por el contrario se desarrolla directamente en el contexto y espacio temporal donde se ubique. De ahí que, Torres, (2013), citando a Jackson, (2002) establezca la evaluación no sólo para proporcionar información respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes, sino como suministro de indicios empíricos acerca de la eficacia de la enseñanza. Razón por la cual permitiría no sólo visualizar la evolución de cada niño con respecto a su aprendizaje, identificar sus necesidades y detectar sus dificultades, sino que, a su vez, le permitiría establecer relaciones entre estas dificultades y las prácticas docentes.

La percepción que asocia a la evaluación formativa está en las letras y páginas hace más de 50 años, como lo referencia Antón, (2012) citando a Cardinel, (1968):

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la enseñanza. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque

aparece como inmenso. Entendemos por evaluación formativa, todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Antón, 2012, p. 65)

Es decir, que ese todo complejo y diverso que es la educación, se torna formativo cuando la evaluación está “orientado hacia la mejora y autorregulación del aprendizaje de los alumnos” (Antón, 2012, p. 73). Motivo por el cual la evaluación es entendida como medio para llegar a una correlación entre el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, en ese diálogo sino se garantiza el equilibrio entre las partes por un agente que arbitre, por ejemplo, la comunicación permanente, se puede frustrar el proceso de actores participantes (aprendiz y enseñante).

Es por lo anterior que:

La evaluación, entendida como autoevaluación y coevaluación, constituye forzosamente el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento. Constantemente, tanto los que enseñan como los que aprenden tienen que estar obteniendo datos y valorando la coherencia de las ideas expuestas y de los procedimientos que se aplican (...) y tomar decisiones sobre la introducción de posibles cambios. (Zabala, 2008, p. 5)

No obstante, en la cotidianidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, el diálogo horizontal, es un elemento difuso entre la entrega de contenidos que no precisan acciones para atender los errores aportados por la información recogida.

Ahora bien, “No es el enseñante quien da al alumno la información que éste necesita, como tampoco es el estudiante quien descubre cuál es el nuevo conocimiento” (Zabala, 2008, p. 6). Es un trabajo dialógico donde se encuentran distintos elementos que contribuyen a que los procesos de enseñanza y

aprendizaje se fortalezcan de manera progresiva, en tiempos prudentes o por lo contrario se estancuen y sus avances sean muy lentos.

Desde esta perspectiva se asume que el aula es un espacio de interacción, de crecimiento mutuo de docentes, estudiantes y aún de padres de familia, de análisis e intercambio, de toma de decisiones, de asignación de responsabilidades, de construcción de significados y sentidos, un espacio para la acción, la reflexión y vuelta a la acción, un lugar donde el docente afronta un problema con lo educativo y se pone en actitud de aprendizaje. (Torres, 2010, p. 182)

Para Antón, (2012) citando a Knight, (2005) para lograr una buena evaluación formativa hay que tener en cuenta tres aspectos: facilitar a los alumnos tareas suficientes y adecuadas; establecer criterios o indicadores de rendimientos claros y comprensibles; proporcionar retroalimentación sobre la calidad de la ejecución de las tareas realizadas, asegurándonos de que esa información es recibida y atendida. En otras palabras, se requiere una planeación permanente, que se abra a la retroalimentación, de acuerdo a los datos que se obtengan de la misma implementación.

En este orden de ideas, para alcanzar una evaluación de tipo formativo es necesaria una participación, tanto económica como de disposición de los docentes, pues la inversión trasciende lo inmediato. Para lograr prácticas de evaluación formativa en los maestros según William, (2007) citado por Martínez, (2013) hay que referirse a la relación costo-beneficio; pues para cambiar lo que los profesores hacen día a día hay que trascender los métodos tradicionales, como talleres de poca profundidad. Teniendo en cuenta que para transformar las prácticas desarrolladas por los maestros, es necesario realizar acciones que impacten directamente su quehacer diario, de lo contrario, el ejercicio evaluativo se mantendrá bajo los criterios interiorizados y representados en los imaginarios

de los profesores, posicionados en las aulas por el uso continuo en el tiempo y la ausencia de reflexión.

En este mismo sentido, para los docentes interpretar de manera concreta o semejante las propuestas de evaluación formativa, es casi que un pensamiento utópico, puesto que se ha nutrido “el error en cuanto al enfoque de este tipo de formación es orientarlo como si se dirigiera a investigadores especialistas en evaluación y no a maestros” (Martínez, 2013, p. 140). Razón por la cual, es necesario permitir los tiempos y escenarios suficientes, para que los profesores profundicen y apropien los elementos técnicos y teóricos que alimenten la reflexión sobre las prácticas evaluativas desarrolladas por ellos en cada una de las aulas donde trabajan.

Sobre lo que pasa en las aulas, y en relación con las actividades de desarrollo profesional sobre evaluación dirigidas a maestros, Stigglins citado por Martínez, (2013) afirma que:

Los resultados dejaron claro el reto a enfrentar. Comprendimos lo que los maestros necesitan saber sobre evaluación y no era lo que tratábamos de enseñarles, sin éxito, según reflejan los textos más comunes de introducción a la medición... Durante décadas hemos escrito textos para maestros que incluyen la expectativa de que ellos van a apreciar la confiabilidad de una prueba, a calcular índices de validez de la misma y a hacer análisis de ítems para determinar su dificultad y poder de discriminación. Pienso que los autores que tienen tales expectativas revelan su propia ingenuidad sobre la vida en las escuelas y las aulas (Martínez, 2013, p. 141).

Si los docentes se ven enfrentados a interpretar la evaluación formativa como plantea Martínez, (2013), reseñando a Allal y Mottier, (2005):

La búsqueda de referentes teóricos puede llevar a una visión cada vez más abstracta de la evaluación formativa, alejada de las realidades de la práctica en el aula. Factor que debe ser tenido en cuenta para alcanzar una articulación del trabajo teórico con las prácticas de evaluación educativa. No obstante, la evaluación formativa no se puede quedar en aspectos teóricos. (Martínez, 2013, p. 3)

Hay que apreciar la realidad de cómo se concibe y hasta dónde se ha avanzado en la implementación por parte de los profesores.

Los docentes deben contar con unos elementos mínimos independientemente de sus condicionamientos propios, entendiendo que hay cosas que todo docente tiene que saber, por ejemplo:

Debe conocer su materia para que la pueda enseñar, aunque conocerla no sea condición suficiente para saberla enseñar. También tiene que saber planear, tiene que tener conocimientos acerca del desarrollo del niño o el adolescente, tiene que saber cómo evaluar formativamente, para que él mismo obtenga retroalimentación al identificar los progresos de sus alumnos y pueda retroalimentar a sus alumnos (Díaz-Barriga, 2013, p. 196).

De la misma manera “La calidad del trabajo docente depende en gran medida de la disposición y habilidad de los maestros, tanto para evaluar los conocimientos de sus estudiantes durante el trabajo en el aula, como para tomar decisiones que promuevan el aprendizaje” (Talanquer, 2015, p. 177), por lo que se puede aducir la importancia de comprender cómo los docentes están interpretando su rol frente a la evaluación. “La evaluación formativa implica un reto para el docente, pues demanda conocimientos sólidos en la disciplina, atención constante a las ideas expresadas por los alumnos, reconocimiento de las dificultades de aprendizaje

más comunes y familiaridad con un repertorio de estrategias de enseñanza que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes” (Atkin, Coffey, Moorthy, Sato & Thibeault, 2005; Furtak et al., 2008) (Talanquer, 2015).

También Litwin, (2005) plantea que la evaluación constituye para los estudiantes no sólo una actividad administrativa que acredita el nivel de sus conocimientos, sino que representa una experiencia personal y emocional de efectos substanciales y de largo alcance, dado que condicionarán el desarrollo de sus habilidades necesarias para progresar debidamente en el ejercicio escolar. Por lo tanto, afectara el futuro académico del estudiante, e incidirán fuertemente en la construcción de sus identidades.

Ahora bien, como se deben afrontar los retos que trae la evaluación formativa que garantice procesos que sirvan al estudiantado que se ubica en escenarios, donde la proporción de estudiantes asignados a un aula se convierten en una gran preocupación para emprender cualquier tipo de proceso evaluativo. Pues en palabras de Antón, (2012) que referencia a García, Jiménez, 2006; Salinas, 2006; Sanmartí, 2007; Zaragoza, & Manrique, 2009), “entre otros, indican el número de alumnos como un factor fundamental a la hora de poder realizar una enseñanza y evaluación de calidad” (p. 5), debido a que en la realidad los docentes son sobrepasados notoriamente por la cantidad de estudiantes a los cuales debe asistir en sus procesos de evaluación.

### **5.3 IMAGINARIOS**

Desde un punto de vista grupal, aparece el concepto de “representaciones colectivas” de Durkheim, concepto que luego es reformulado por Moscovici, (1984) con el nombre de “representaciones sociales”. Este indica la manera en que los sujetos sociales aprenden los acontecimientos de la vida diaria. En ellas lo que cuenta son las interacciones, los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones confiriéndoles su carácter social.



Las representaciones sociales serían sistemas cognitivos con una lógica y un lenguaje propio. Su función es preservar los nexos entre los miembros de un grupo preparándolos para pensar y actuar uniformemente. (Torres, 2013, p. 22)

El concepto de imaginario entendido por Moreno y Rovira citando a Taylor plantea que:

Es posible investigar cómo las personas perciben la sociedad en que viven, más allá de los criterios estéticos, éticos o funcionales que el investigador pueda tener en mente. Por ello es que el concepto de imaginario social entabla una conexión directa con el trabajo empírico, puesto que se interesa en indagar cuál es el conocimiento que las personas tienen sobre la sociedad en que viven, para luego averiguar en qué medida dicho conocimiento permite y legitima la acción de los sujetos. (Moreno & Rovira, 2009, p. 22)

También es interpretado como lo indica Castoriadis, citado por Moreno y Rovira, (2009):

Un imaginario social es una construcción histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, un imaginario no es una ficción ni una falsedad, sino que se trata de una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas. (Moreno & Rovira, 2009, p. 23)

También Agudelo, (2011) indica que Castoriadis habla de imaginario social, y entiende por social la institución social que precede a la praxis y a la teoría. El

imaginario social son variedades colectivas, puesto que los imaginarios no se dan sino en imaginarios locales, históricos y concretos.

Desde la perspectiva de Pintos, (2014) citada por Ayala, Fonseca, y Robayo, (2014) igualmente relacionada con el concepto de imaginario social de Castoriadis, la definición del concepto de imaginario está dada de la siguiente manera:

- Esquemas socialmente contruidos: significa que su entidad posee un elevado grado de abstracción semejante a las referencias temporales que implican una determinada de nuestras percepciones a través del código relevancia/opacidad socialmente diferenciado.
- Que nos permiten percibir, explicar e intervenir: las operaciones complejas a las que se refieren estos verbos son posibles para nosotros porque disponemos de un “mundo a nuestro alcance” y una “distribución diferenciada del conocimiento” (Schütz) que posibilita unas referencias semejantes de percepción (espaciales, temporales, geográficas, históricas, culturales, religiosas, etc.), de explicación (marcos lógicos, emocionales, sentimentales, biográficos, etc.) y de intervención (estrategias, programas, políticas, tácticas, aprendizajes, etc.), todo ello referido al elemento siguiente.
- Lo que en cada sistema social diferenciado se tenga por realidad: no hay una única realidad, que se identificaría necesariamente con una verdad única. Nuestras sociedades contemporáneas no se configuran bajo el modelo de sistemas únicos y de referencias absolutas, sino que están sometidas a procesos evolutivos de progresivas diferenciaciones sistémicas. Aparecen así históricamente modos de comunicación diferenciada por códigos y programas por los que el sistema se vuelve funcional a las exigencias del entorno produciendo ámbitos específicos de operación (política, ciencia, derecho, economía, religión, etc.). En cada uno de esos sub-sistemas se tratan de

definir como realidades únicas las que se corresponden a los intereses contrapuestos de las organizaciones que operan en su interior.

Otra mirada sobre los imaginarios es la propuesta según Durand citado por Fonseca y Ayala, (2014) quien desarrolló una gran obra en torno a los imaginarios, creando argumentos necesarios para rescatar y reconocer la fuerza de estos en el comportamiento del ser humano. Así para Durand el imaginario es la inevitable re-presentación, la facultad de simbolización de la cual emergen continuamente todos los miedos, todas las esperanzas y sus frutos culturales desde hace aproximadamente un millón y medio de años, cuando el homo erecto se levantó sobre la tierra.

Desde la perspectiva de la filósofa Védrine citado por Carretero, (2001), propone que los imaginarios tienen una relación intrínseca con la imaginación, dice:

Lo imaginario es un dominio fundamental de la vida social que remite al orden del mito como ordenador de la realidad. Su génesis descansa en la imaginación, facultad humana que lejos de ocupar un lugar accidental en la dinámica consciente del ser humano, se encuentra presente en el interior de todos los ámbitos del saber. (p. 25)

Estos elementos mencionados son atenuantes de las formas como se adelanta la evaluación de un proceso de enseñanza y aprendizaje. “A través de los discursos y las prácticas de los maestros, se expresan las actitudes, informaciones, opiniones y creencias, que ponen al descubierto el núcleo central de la representación”. (Salinas, Isaza & Parra, 2006, p. 208)

Según Cinterfor, (2008) citado por Torres, (2010), las actitudes del docente, pueden contribuir a que el estudiante esté motivado y comprometido, a que visualice sus logros y la forma de superar dificultades. Es decir, no solo la

evaluación mide los elementos del proceso de aprendizaje del estudiante, es una relación dialógica que puede convertir la evaluación en un éxito o un problema más complejo. Se requiere admitir que la práctica de la evaluación constituye el espacio privilegiado para que el docente, con sus actitudes, contribuya no sólo al desarrollo de capacidades sino a la formación de los estudiantes y a la construcción de la identidad para su futuro desempeño profesional. (p. 188)

Otra postura frente a los imaginarios es la que plantea el surrealismo.

Para los surrealistas lo imaginario tiene un lugar preponderante, a tal punto que es con ellos que adquiere una categoría de sustantivo, distinta a la que hasta entonces se le había otorgado como adjetivo, en estrecha relación con imaginativo e ingenioso. Así, lo imaginario está más cerca de la imaginación: deja de ser nominativo para convertirse en un producto, en una obra o en un resultado de la imaginación. (Agudelo, 2011, p. 3)

También en el campo de la filosofía, aunque con una orientación cargadamente psicológica, es reconocida la obra de Sartre, (1964). Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación, cuyo fin es la descripción de procesos psicológicos de la conciencia. Ésta, no se define sino por la intencionalidad, es decir, la conciencia siempre es conciencia de algo. O la percepción de imaginario que atañe Agudelo, (2011), cuando cita a Blanchot, quien agrega que las versiones de lo imaginario ayudan a recuperar idealmente la cosa, remiten a la ausencia como presencia de la cosa, a su neutralidad, es decir, que el docente imagina un mundo y este pasa a un estado ambivalente con el mundo real y desde esa ambivalencia se promueve el acto, en este caso, para el interés de la investigación, el evaluativo.

Para cerrar, partiendo que cada docente es un mundo particular y que “no es posible considerar la enseñanza ni la evaluación como procesos neutros o

inocuos, dado que son actividades esencialmente subjetivas y valorativas, constituyen un reflejo de las concepciones de los profesores/as” (Torres, 2010, p. 289). Comprender y reconocer la forma como se interrelacionan los mundos imaginados en este caso serían los docentes y como se aproximan a esos supuestos teóricos, puede contribuir a la promoción de acciones que fortalezcan la evaluación hacia un sentido formativo.

En este sentido, Cárcamo y Méndez, (2016), cita a Baeza, (2003) e indica que los imaginarios sociales corresponden a múltiples y variadas construcciones mentales (ideacionales) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial. En conclusión, los imaginarios sociales serían esquemas de realidad legitimada.

## **6. DISEÑO METODOLÓGICO**

Para empezar, el gran reto que tiene la presente investigación, que opta por evidenciar la realidad de la evaluación educativa a través de la comprensión de las voces, símbolos e interpretación que dan los distintos actores que intervienen en el proceso de la evaluación, y como desde la labor evaluativa estás aportan a las necesidades e intereses socio-educativas en favor de la diversidad de los niños(as) y jóvenes estudiantes.

### **6.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN**

Comprender los procesos y las dinámicas vigentes en los escenarios donde se desarrolla el acto educativo es una de las grandes apuestas que se dan en la actualidad, mirar los dos elementos en un mismo escenario, lo nuevo o novedoso abriendo campo en un sin número de imaginarios y comprensiones amparadas en experiencias, ideologías, culturas, recursos (económicos, ambientales, políticos y de poder), conllevan a mirar eso nuevo, con lo cotidiano, en un habitus particular, pues es ahí donde se anida la resignificación de lo trascendental de todo conocimiento que se ocupa, no tanto de los objetos, sino del modo de conocerlos.

De ahí que la investigación se orienta bajo el supuesto paradigmático constructivista/cualitativo que engloba una familia de estrategias por su orientación a describir e interpretar la realidad social (Latorre, Rincón & Arnal, 1996) sin modificaciones o arreglos previos ante la presencia del investigador. Circunscribiendo esta investigación como “un estudio comprensivo, en el cual se toma una narración clara y concisa de lo que sucede en el escenario a investigar, tal como lo plantea (González, 2013 citando por Ricoeur & Restrepo, 2008).

**Figura 2.** Diseño metodológico



Fuente: El autor

## 6.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación pretende desarrollarse a partir de un trabajo amparado en los procesos evaluativos que se llevan a cabo en la Institución Educativa Pedro Pabón Parga, intentando develar esos elementos que en la cotidianidad del proceso evaluativo son expresados por las voces, símbolos e interpretación que dan los distintos actores que intervienen en el proceso, razón por la cual se considera la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico, como los métodos que permiten esa comprensión de los procesos de evaluación.

En este mismo sentido, se aduce la necesidad de conocer cómo los docentes desde su conciencia, asumen el fenómeno del cual hacen parte (fenomenología). Como lo presenta Antonio la torre al plantear que se debe partir de la misma cotidianidad de los sujetos (en este caso los docentes), de las experiencias intersubjetivas y a través de la descripción de la experiencia subjetiva. En conclusión, comprender no lo que resulta del acto de la evaluación sino como se

vivencia y/o experimenta ese proceso por los docentes e incide en los estudiantes.

Por su parte, desde la etnometodología, se pretenden instaurar los criterios dialógicos que orienten la evaluación en un escenario diverso y por ende complejo en su naturaleza, en palabras de Latorre, 1996, es la manera como el evaluador describe y explica el mundo, y es ahí, donde se pueden hallar elementos que a partir del análisis de las conversaciones y teniendo en cuenta el contexto alimenten la comprensión e interpretación el alcance y posibilidades de una evaluación de carácter formativo en una institución educativa como la Pedro Pablo Kuczynski.

Por último y no menos importante, la investigación debe reconocer esos signos o símbolos materiales e inmateriales que rigen el proceso de evaluación, puesto que, conocer cómo los actores se manifiestan en situaciones colectivas en relación con lo simbólico del fenómeno, los significados y los símbolos que se extienden en las acciones de los sujetos, que tienen lugar en un contexto social particular, caracterizados por ser cambiantes y dinámicos dice Gonzáles, (2013) citando (Jiménez, 2005) hacen del interaccionismo simbólico un método asertivo para el ejercicio comprensivo de la relación de los individuos con los otros, y así poder comprender los significados y símbolos en la interacción de los mismos en situaciones concretas.

### **6.3 FASES DEL PROCESO.**

\* Primer momento: Corresponde a la aproximación teórica al problema a investigar, teniendo en cuenta la literatura a nivel global nacional y local si se da al caso.

\*\* Segundo momento: comprende una exhaustiva revisión de la literatura concerniente a las categorías principales de la investigación como son

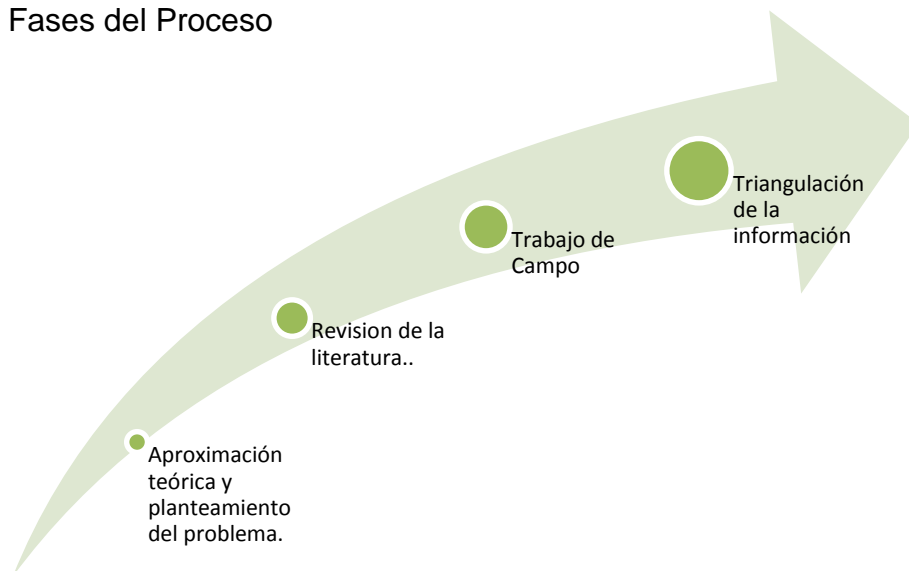


evaluación, evaluación formativa e imaginarios. En este paso se realiza un amplio recorrido por las diferentes perspectivas de la evaluación en el escenario mundial, lo cual constituye las líneas generales de la construcción de los referentes conformado por el estado del arte y los referentes teóricos que nutren esta investigación.

\*\*\* El tercer momento: concierne a la obtención de la información a partir de la realización del trabajo de campo, en virtud del diseño metodológico planteado. Entendiendo que el ejercicio no es secuencial, sino que en todo el proceso se cruza de manera continua.

\*\*\*\* el cuarto momento es el análisis y triangulación de la información recogida en campo, aportada por las voces y suministrada por la literatura.

**Figura 3. Fases del Proceso**



Fuente: El autor

## 6.4 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS

Para esta investigación y acorde a la metodología planteada se asumen las siguientes técnicas de investigación:

**6.4.1 Entrevista.** Las entrevistas realizadas se basaron en una formulación semi-estructurada, a partir de interrogantes abiertos y secuenciales, en un escenario cotidiano y sin previa invitación al entrevistado. Se tuvieron en cuenta los cuatro elementos de entrevista semi estructurada planteados por la universidad de Jaén: a) Antes de la entrevista se prepara un guion temático, b) Preguntas abiertas, c) Mantener la atención para introducir temas de interés para el estudio, d) Relacionar respuestas para nuevas preguntas. De ahí que las narrativas de los docentes se presentaron de la manera más espontáneas y aproximadas a las consideraciones que ellos promueven en su labor diaria.

**6.4.2 Diálogos, Discusión Grupal.** Como alternativa para la obtención de datos que fortalecieran las narrativas entregada por los informantes en las entrevistas; se usó el diálogo compartido en un escenario denominado grupo de discusión. En estos grupos, a partir de la organización de una preguntas o problemáticas previamente preparadas por el investigador, los docentes discuten las maneras como interpretan los discursos y los llevan a la practica en sus labores de aula. La discusión fue cuidadosamente planeada, para obtener información en un ambiente permisivo, no directivo, se llevó a cabo con siete personas, guiadas por el investigador, respondiendo así a las ideas planteadas por Canales y Binimeliz, (1994).

**6.4.3 Observación Participante.** La observación participante se realizó, con la intención de registrar las maneras como los profesores realizaban sus actividades; y a partir de la observación lograr constituir datos que sirvieran a la investigación para contrastar la información resultante de los otros mecanismos de recolección; y así dar una mayor fidelidad a la información manejada en la investigación. Se tuvo en cuenta la operativización del fenómeno a estudiar, estableciendo un campo de observación, a partir del establecimiento del contacto cotidiano y localización de informantes.

La observación participante, Entrevista-Diálogos, Discusión grupal, se llevará a

cabo de la siguiente manera:

**Tabla 2.** Objetivos y relaciones con la aplicación de instrumentos

Objetivo: Comprender los imaginarios de los docentes de básica secundaria y media de la institución Pedro Pablo Kuczynski, frente a la evaluación formativa							
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS							
No.	OBJETIVOS	Análisis doc.	Obser partici	Obse directa	Entrevista	Solapadas	Grupo d/sión
1.	Caracterizar el contexto socio-educativo y socio-cultural de la institución educativa Pedro Pablo Kuczynski.	X	X	X		X	
							Se revisarán documentos oficiales municipales e institucionales, así como el reconocimiento visual, testimonial e iconográfico del contexto socio – cultural, económico y político que enmarca la institución Pedro Pablo Kuczynski.
2	Identificar los imaginarios que subyacen en los docentes frente a la evaluación formativa en el aula.		X	X	X	X	X
							Se aplicarán entrevistas a informantes claves para reconocer las representaciones que tienen sobre la evaluación formativa.
3	Identificar condiciones en la evaluación, derivadas de la representación que algunos maestros de		X	X	X	X	X
							Se triangulará la información con el propósito de no sesgar ninguna de las perspectivas frente al proceso de evaluación formativa.

	básica secundaria y media tienen y su incidencia en los procesos de evaluación en el aula.						
4	posibles acciones que fortalezcan la evaluación formativa en el aula.	X	X	X		X	Se recurre a la relevancia de la información obtenida en articulación con la teoría para elaborar un referente orientador de posibles acciones que fortalezcan la evaluación formativa en el aula.

Fuente: García y Vargas, (2012)

## **7. CONTEXTO SOCIO- CULTURAL Y SOCIO-EDUCATIVO**

En el marco de esta investigación se realizó un trabajo enfatizado en la comprensión de las interacciones que se dan entre un sujeto y un contexto específico mediado por sus imaginarios, para este caso fueron los docentes en sus prácticas de evaluación en el aula de la Institución Pedro Pabón Parga. Situación que obligó a la investigación a realizar un análisis documental y una compilación de información en la realidad circundante en dicha institución educativa, donde la intención es sin duda tratar de caracterizar los contextos culturales y socio-educativos institucionales, desde la comprensión de las acciones cotidianas y la relación que estas tienen con el lugar y con los instrumentos que orientan el proceso educativo de la institución (Proyecto Educativo Institucional (PEI), Sistema de Evaluación Escolar (SIEE), Pacto por la Habitancia).

En efecto se requirió del análisis del PEI, SIEE, Pacto por la Habitancia y otros documentos como planes de mejoramiento, mallas curriculares, horarios, estadísticas, consolidados de calificación, boletines dirigidos a los padres de familia; este análisis documental se acompañó de la observación directa de los entornos, la negociación de significaciones contextualizadas entre los participantes del acto educativo, haciendo énfasis en la acción docente-estudiante, el intercambio testimonial y el análisis fílmico e iconográfico de los mismos. Como se puede observar en el siguiente esquema:

**Figura 4.** Proceso de contextualización



Fuente: Esquema de Currículo Inclusivo en Contextos de Vulnerabilidad Escolar, (2011)

Como se refleja en el esquema las posibilidades para aproximarse a la caracterización de un contexto, puede variar de acuerdo a la intencionalidad del ejercicio de investigación y son múltiples las formas de interpretarlo y reconocerlo, constituyendo el escenario donde se materializa el acto educativo y las diversas maneras de evaluar, como se muestra en la siguiente figura.

**Figura 5.** Contextos de interacción en la evaluación educativa



Fuente: Esquema de Currículo Inclusivo en Contextos de Vulnerabilidad Escolar, (2011)

En este sentido, para la evaluación educativa el contexto se puede interpretar de acuerdo a Novo, (2001), (citado por Rojano, 2009), que plantea que “*el contexto son los contextos*”. Por lo tanto, el contexto socio-cultural y el contexto socio-educativo son las sub-categorías empleadas para comprender como a través de la interacción de los sujetos por medio de sus símbolos y lenguajes generadores de realidad a razón de lo planteado por Berger y Luckman, (2006) constituyen el contexto de la evaluación educativa llevada al aula.

## 7.1 CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de la conceptualización del contexto socio-cultural como “la relación comunidad- escuela, espacio geográfico y los aspectos estructurales de las comunidades en el orden sociológico” (Garcia & Vargas, 2012, p. 97). Se pone de manifiesto la existencia de una interacción de creencias, valores, conocimientos, ideologías, ocio, entre otras; que trascienden la temporalidad e involucra al individuo en todos los ámbitos en los cuales se desarrolla.

El abordaje de este contexto permitió a la investigación aproximarse a la identificación de los distintos elementos que constituyen la cotidianidad de los docentes del municipio de Carmen de Apicalá.

**Tabla 3.** Análisis del contexto socio-cultural.

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
Geográfico	Municipio del oriente del Tolima
	Proximidad a centros urbanos provinciales de baja y mediana población.
	Territorios de fácil acceso
Demográfico	El factor humano considerado en niveles sociales bajos.
	Población urbana, con presencia de poblaciones rural y urbano marginal.
	Predominio de población juvenil y el sexo masculino mayoritariamente.
	Bajo nivel educativo de personas adultas.
	Familias de 3 o 4 integrantes mayoritariamente.
	Presencia de movimientos poblacionales como migraciones y desplazamientos.

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
Sociológico	Presencia de elementos históricos marcados por tradiciones religiosas
	Niveles de analfabetismo bajos en la población
	Poco acceso a estudios universitarios.
	Organización política y administrativa de orden municipal
	Señales vulnerabilidad social marginal
Económico	Predominio de actividades agropecuarias y minera en el área rural.
	Fuentes de empleo asociadas mayoritariamente a la informalidad, comercio y turismo.
	Bajos niveles de ingreso económico; desempleo y subempleo en sector urbano.
	Acceso a casi todos los servicios públicos.

Fuente: Tolima en cifras 2014, Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)-Censo General, (2005)

Para dilucidar este contexto de una manera más clara es necesaria la ubicación geográfica del municipio del Carmen de Apicalá, que se encuentra ubicado en el oriente del departamento del Tolima, limitando por el Norte, con los municipios de Melgar en el Tolima y Nilo de Cundinamarca; por el Sur, con Suárez y Cunday; por el Oriente, con Melgar y Cunday y por el Occidente, con Suárez. Su fisiografía está conformada por las estribaciones de la Cordillera del Sumapaz, donde se encuentran las Serranías de Santa Clara y el Valle de la Quebrada La Apicalá.

**Figura 6.** Ubicación geográfica espacial de los contextos



Fuente: El autor



La ubicación del municipio de Carmen de Apicalá, por su cercanía a la capital del departamento y la capital del país, sus dos conexiones a la vía panamericana, facilitan el tránsito de sus 8760 habitantes según el DANE, hacia esos grandes centros poblacionales, y también el acceso al municipio por parte de las personas que lo visitan. Que en suma a sus 26°C de temperatura promedio, se convierte en un factor estratégico dinamizador de la cotidianidad del municipio. Por lo que prevalece en este territorio el turismo, como la mayor fuente de sustentabilidad económica.

Este municipio se caracteriza por su estratificación diversa, que alberga propiedades de estrato 1 al 6, sin embargo, la posesión de la tierra se encuentra en población foránea, que se sirve del territorio para la construcción de casas de descanso o casas quinta como es reconocido por el común de los carmelitanos. Situación que contrasta con el 28,69% de viviendas, que según el DANE se encuentran en condiciones no habitables, pero se usan como refugio para 682 de los 2380 hogares registrados en el municipio de acuerdo al censo nacional.

En el campo productivo, independientemente que el analfabetismo ronda el 11% en toda la población, el escaso nivel de formación evidenciado en las personas adultas, alcanza apenas un 2,3% con estudios profesionales y 1,8% técnicos, cifras tomadas del DANE, dejan como resultado una mano de obra barata, centrada en la generación de ingresos a través del comercio informal y oficios varios desarrollados en las casas de descanso. La población juvenil como la más representativa del municipio, con 2596 jóvenes entre los 15 y 34 años de edad, con escolaridad secundaria en 29,8% según DANE, carece de posibilidades de formación superior o alternativas de estudios especializados en el municipio, que han propician la vinculación a las actividades económicas antes descrita o la movilidad a otros municipios. Por lo tanto, el factor humano considerado en niveles sociales bajos es un atenuante que ha promovido que el 32% de los desplazamientos forzados que se dan en el municipio, sean debido a la falta de empleo.

La observación registrada por el investigador, permitió referenciar la mayoría de la población en estratos sociales bajos, especialmente en las zonas periféricas del municipio, donde se ubican barrios como Arenitas, Villa España, Villa Nelly. Los ingresos que reciben giran por debajo del salario mínimo legal, como producto de la venta de artículos religiosos, productos de tienda y empleo temporal durante los días festivos, en condominios residenciales y centro turísticos. Se identifican estas Señales de vulnerabilidad social acentuados especialmente en los sectores marginales del municipio.

**Figura 7.** Sector Villa Nelly (temporada de lluvias)



Fuente: Ondas de Ibagué, (2017)

Por otra parte, desde su fundación el 16 de Julio de 1.827, fecha en que, también, se celebra la festividad religiosa de la Virgen del Carmen, la comunidad carmeluna, ha amalgamado en su historia colectiva, la ideación de territorio consagrado a esta virgen. En este sentido las prácticas cotidianas de la población se ven avocadas a un espíritu sacro que congrega a una coexistencia enmarcada en el uso de las camándulas, el rosario y las otras experiencias del catolicismo, con un impacto en casi toda la población. En virtud de esta situación, los centros

educativos, son interpretados por los habitantes, como los escenarios de reproducción del conservadurismo religioso y la idiosincrasia de los carmelitanos.

## 7.2 CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

El contexto educativo está directamente relacionado con el ambiente pedagógico, el currículo, los planes de estudio, las relaciones escolares, la evaluación, características de la comunidad escolar, en otras palabras, como lo plantea García y Vargas, (2012) citando a Rojano, (2009):

El contexto escolar tiene que ver con los elementos materiales e inmateriales presentes en el desarrollo de la vida cotidiana de los miembros de la comunidad. Desde esta perspectiva, se admite el criterio dialéctico de la integridad de los aspectos objetivos y subjetivos de la cultura en relación con los estudiantes, educadores, padres de familia y comunidad en general. (p. 10)

**Tabla 4.** Caracterización del contexto institucional

CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA PEDRO PABÓN PARGA				
GENERALIDADES	DIRECTIVOS	DOCENTES	POBLACION ESCOLAR	OBSERVACIONES
<b>La institución educativa Técnica Pedro Pabón Parga, Fue creada bajo la ordenanza 14 del 6 de noviembre de 1962; inició funciones desde 1963 hasta la fecha</b>	Conformado por: El rector, con formación universitaria y 3 coordinadores con títulos universitarios. Centralizados en la sede principal.	El cuerpo docente lo integran 72 profesores.	1963 estudiantes, (1963 matrícula pública y 120 privada), en los Niveles de Preescolar (135), en el de Educación Básica	Cuenta con 7 sedes, La Antigua, Isaías Moreno, Mortiño, Cuatro Esquinas, Los Medios, Brasil. Tiene un convenio con el SENA regional Tolima, que atiende la media técnica; con especialidades en

CARACTERISTICAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA PEDRO PABÓN PARGA				
GENERALIDADES	DIRECTIVOS	DOCENTES	POBLACION ESCOLAR	OBSERVACIONES
			Primaria (860), Educación Básica Secundaria (708), Educación Media Técnica (120).	Recreación, Asistencia Administrativa y Venta de Productos y Servicios.

Fuente: El autor

**Tabla 5.** Distancias En Km. Entre la Sede Principal y las Sedes Alternas

SEDE	Distancias en Kilómetros
<b>Pedro Pabón Parga</b>	0
<b>Isaías Moreno</b>	1
<b>Brasil</b>	3,0
<b>Charcón</b>	3,8
<b>Los Medios</b>	4,4
<b>Mortiño</b>	4,4
<b>La Antigua</b>	6,3
<b>Cuatro Esquinas</b>	7,7

Fuente: El autor

Los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de la comunidad educativa en su mayoría pertenecen a los estratos uno y dos, referenciados en el programa de familias en acción. El nivel de escolaridad de sus padres y acudientes oscila en un 95% entre primaria y secundaria y en un 5% nivel profesional. Los núcleos familiares están denotados en gran porcentaje por hogares disfuncionales y/o donde las madres son cabeza de familia según cifras manejadas en el PEI.

Del mismo modo se identifican aspectos poblacionales en la institución que señalan de acuerdo a los registros de asistencia psicosocial del colegio, maltrato intrafamiliar denotado en maltrato físico, verbal, Psicológico y abuso sexual; situaciones presentadas en varios casos, debido a la constitución de hogares, donde predomina la figura del padrastro y/o madrastra, combinado con el consumo de alcohol, tabaco y desempleo. Producto de esta situación es atribuido en los niños, niñas y adolescentes las conductas de agresividad, intolerancia, depresión, ideación al suicidio, consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia juvenil y bajo rendimiento académico.

Los reportes elaborados por la secretaría de educación del Tolima 2011-2014, muestran altos índices de deserción especialmente en bachillerato, que según los informantes, es producto de la cultura del conformismo y facilismo, e impera la máxima de mínimo esfuerzo, refrendado en el bajo compromiso, desmotivación, ausentismo, indisciplina y bajo rendimiento de los estudiantes. De ahí que se acentúe en un imaginario colectivo de desapego por los compromisos educativos, y el clima de enseñanza y aprendizaje se encuentre afectado por relaciones basadas en la consecución de una calificación como fin del acto educativo. Por lo tanto, si el éxito educativo no se refleja en dichas calificaciones, la recurrencia es el abandono del proceso.

Frente al papel de los padres de familia en este contexto, la visión colectiva de los docentes asumió que en su gran mayoría los padres de familia ven el colegio como el lugar donde dejar los hijos para que se los cuiden, pero no de deberes y compromisos en la formación. Planteamiento corroborado con registros de asistencia, donde se refleja el ausentismo a las reuniones de padres de familia y la renuencia a ser parte de los diferentes estamentos, como consejo de padres, asociación de padres de familia y comités de apoyo a proyectos que se adelantan al interior del colegio. En consecuencia “Los padres en muchos casos parecen haber renunciado a su papel de formadores, pues la función de la familia ha sido

delegada a la escuela para que desempeñen el papel que ellos no han podido cumplir”. (Garcia & Vargas, 2012, p. 110)

De igual forma la institución evidencia una interacción entre los agentes educativos la mayor parte de las veces exenta del diálogo intersubjetivo, ya que se prioriza procesos de orden sancionatorio, que más adelante serán desarrollados por la investigación. Sin embargo, esta posición de desequilibrio entre la enseñanza y el aprendizaje, se ve mediada por patrones de ideación cultural que calan muy bien en la representación de calidad que manejan los docentes y estudiantes. Debido a que, como es manifestado por los docentes informantes los muchachos vienen presionados y se van culturalizando que se necesita tener un 5 [...] para ser uno un buen estudiante. Elemento central que obvia en muchas ocasiones el proceso y ubica al docente en un rol de superioridad en la conversación académica y deja al estudiante en un grado de desventaja a la hora de participar.

A nivel de mediciones externas, la institución en las pruebas saber se encuentra en un nivel medio-bajo de acuerdo a los resultados entregados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para que sean atendidos en el programa día de la excelencia. Situación que ha puesto a la institución a tomar decisiones en diferentes campos, con el fin de mitigar el impacto de las pruebas, por tal razón se inicia la participación en jornada única, como centro piloto para la implementación de esta apuesta en el departamento; otra decisión es el aumento de horas en asignaturas específicas. Sin embargo, a la luz de las dificultades expresas de los estudiantes, la labor descrita se manifiesta algo distante de su contexto sociocultural y educativo.

## 8. IMAGINARIOS QUE SUBYACEN EN LOS DOCENTES FRENTE A LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA

En esta parte, en sentido estricto de interés de la investigación, fue necesario registrar la manera como la institución Pedro Pabón proyecta la evaluación del hecho educativo en las aulas, y como se concibe en las interacciones de su población en el acto de evaluar. En concordancia, se estructuraron las categorías de evaluación educativa y evaluación formativa, bajo 5 sub-categorías, como se muestra en la tabla 6, que permitieron analizar de manera simple, a través de la constitución de un perfil de la propuesta institucional de evaluación, esas interacciones que se dan con los sujetos y sus imaginarios (valoraciones, juicios, apreciaciones y representación de la realidad escolar y de los elementos que la integran) en las practicas evaluativas desarrolladas en el aula.

**Tabla 6.** Matriz de categorización de la evaluación y evaluación formativa

MATRIZ CATEGORIAL PARA EL ANALISIS		
CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	CRITERIOS
Evaluación Y Evaluación Formativa	<b>Concepto: evaluación del aprendizaje</b>	Medición del conocimiento Emisión de juicio valorativo Valoración del proceso de aprendizaje.
	<b>Fines y funciones de la evaluación</b>	Obtener información Regula el proceso didáctico Acreditación, promoción o titulación Tomar decisiones para el mejoramiento de los procesos.
	<b>Planeación de la evaluación</b>	Preparación del ejercicio evaluativo de manera sistemática.
	<b>Desarrollo evaluativo</b>	Tipos y herramientas de evaluación
	<b>Toma decisiones</b>	Retroalimentación Comprensión y optimización de proceso de aprendizaje.

Fuente: Ayala, Fonseca, Robayo, (2014)

Para el análisis de los datos recolectados en el campo de trabajo y con el propósito de mantener la fidelidad del dato obtenido, se trabajó de manera sistemática y se siguió una secuencia y un orden, como lo indica Álvarez-Gayou, 2005, citado por Fernández 2006. Dentro del trabajo realizado, se manejó la siguiente secuencia:

- Obtener la información: a través del registro sistemático de notas de campo, de la obtención de documentos de diversa índole, y de la realización de entrevistas, observaciones o grupos de discusión.
- Capturar, transcribir y ordenar la información: la captura de la información se hace a través de diversos medios. Específicamente, en el caso de entrevistas y grupos de discusión, a través de un registro electrónico (grabación en cassettes o en formato digital).
- Codificar la información: codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin & Rubin, 1995).
- Integrar la información: relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación (Fernández, 2006).

## **8.1 PERFIL INSTITUCIONAL**

La institución Pedro Pablo Kuczynski pretende por una evaluación que circunda en una de las dos funciones que plantea Santos, 2005 al indicar que la evaluación se puede entender desde dos funciones, que responde a dos dimensiones distintas: la evaluación como medición (dimensión tecnológica positivista) y la evaluación como comprensión (dimensión crítica/reflexiva). La propuesta de evaluación manejada por esta institución comprende aspectos que encierra



mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución, aunque manifiesta la participación del estudiante, este debe hacerlo bajo criterios estrictos proporcionados por el docente. Dándole al profesor la capacidad de evaluar, establecer los criterios, aplicarlos, interpretar y atribuir causas y decisión de los cambios desde una dimensión tecnológica positivista.

**Tabla 7.** Perfil de la evaluación en la Institución Pedro Pabón Parga.

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EVALUACIÓN
EVALUACIÓN	<b>Concepto: evaluación del aprendizaje</b>	La evaluación como un proceso sistemático y continuo que permite identificar los avances y dificultades del estudiante en su formación integral de acuerdo al desarrollo de las competencias y objetivos institucionales, facilitando la reorientación de actividades que conlleven a superar las dificultades y afianzar los aprendizajes
	<b>Fines y funciones de la evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CONTINUA: La evaluación se realizará permanentemente.</li> <li>2. INTEGRAL: Atenderá todos los aspectos académicos, sociales y personales.</li> <li>3. SISTEMÁTICA: Se realizará teniendo en cuenta los principios pedagógicos y el PEI.</li> <li>4. FLEXIBLE: Tendrá en cuenta las diferencias individuales y ritmos del desarrollo.</li> <li>5. INTERPRETATIVA: Las evaluaciones y sus resultados serán claros, precisos y concisos.</li> <li>6. PARTICIPATIVA: Participará el estudiante y el docente.</li> <li>7. FORMATIVA: Permite reorientar los procesos de formación de manera oportuna y eficaz que muestre resultados en la comunidad en la que se desenvuelve. Su principal propósito es mejorar el proceso de aprendizaje y formación de los estudiantes buscando los factores que inciden en éste y en la construcción de su proyecto de vida.</li> </ol>

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EVALUACIÓN
		8. TRANSPARENTE: Es coherente con el modelo pedagógico y actividades de aprendizaje.
	<b>Planeación de la evaluación</b>	<p>1. Se definen las competencias y desempeños de cada área y asignaturas por grado</p> <p>2. Se ubican distintas actividades y formas de evaluar, de tal forma que tengan correspondencia con los indicadores, los logros y las competencias fijadas.</p> <p>3. Al iniciar cada período académico, el docente dará a conocer a los estudiantes las competencias, los logros que se desarrollarán y programará las actividades evaluables.</p> <p>4. Los estudiantes serán evaluados de forma integral, atendiendo a los aspectos: Académicos, Personales y Sociales.</p> <p>5. Los estudiantes de manera autónoma valorarán su proceso durante el período y estimarán una nota.</p> <p>6. El docente definirá una estrategia imparcial, propositiva y constructiva que permita entre pares, evaluar todos los aspectos del proceso desarrollado por el estudiante.</p>
	<b>Desarrollo del ejercicio evaluativo</b>	<p>1. En el Aspecto Académico se evaluarán actividades propias de la formación por competencias. con variados instrumentos y recursos didácticos como: Talleres, encuestas, entrevistas, observaciones, experimentación, valuaciones periódicas, laboratorios, prácticas, consultas, tareas, exposiciones, comprensión de textos, producción de textos, pruebas acumulativas, y todas aquellas que los docentes consideren necesarias.</p> <p>2. En el Aspecto Social se dará valor a la formación por competencias relacionadas con el Ser, teniendo en cuenta: El trabajo en equipo, respeto a los compañeros y demás miembros de la comunidad, respeto hacia el docente, Participación activa en eventos de proyección a la Comunidad, vocabulario, contribución a la armonía de la clase, orden y aseo de su entorno, Conservación del medio ambiente, aceptación por la diferencia, Sentido de pertenencia con la Institución, la coevaluación y otros</p>

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EVALUACIÓN
		que la comunidad educativa o el docente considere pertinente.
		3. En el Aspecto Personal se valorará la formación por competencias relacionadas con el Ser, teniendo en cuenta: Presentación personal, puntualidad, responsabilidad, compromiso con el área, cuidado de materiales, honestidad, actitud para el aprendizaje, participación en clase, Liderazgo, la autoevaluación y otros que la comunidad o el docente considere pertinente.
	<b>Toma decisiones</b>	1. APROBAR. 2.. Reprobación: La reprobación entendida como el no poder avanzar de un nivel, ciclo o grado al siguiente
Fuente: El autor		

## 8.2 IMAGINARIOS DE DOCENTES FRENTE A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Desde las variadas construcciones mentales, que de manera colectiva son legitimadas en un contexto determinado o por una población como lo plantea Baeza, (2003) se constituyeron dos interpretaciones de las categorías analizadas (Evaluación educativa y Evaluación Formativa), a partir de la codificación de la información recolectada. En primer lugar, se analizó la información desde la configuración del pensamiento individual y la significación de los sujetos, frente a la evaluación. En segundo lugar, se describió la manera como el colectivo de docentes informantes, conciben la evaluación, y como al relacionar sus imaginarios se da un significado al acto evaluativo.

En cuanto a el análisis de los datos utilizados, se procedió inductivamente, es así que la información se descompuso en unidades más simples, que se han denominado sub-categorías como se describieron anteriormente, y se ordenaron de manera que proporcionaran una estructura que facilitará la comprensión de la narrativa proporcionada por los informantes, que se caracterizan a continuación:

**Tabla 8.** Perfil de docentes informantes.

CARACTERIZACIÓN DE DOCENTES INFORMANTES					
Identificación De Informante	Edad	Tiempo De Servicio	Formación De Base		Área De Trabajo
(I1)	41	5	Matemático		Matemáticas
(I2)	58	34	Licenciada en Matemáticas		Matemáticas
(I3)	54	23	Licenciada en Sociales		Sociales.
(I4)	35	5	Licenciado en educación física		Educación física

Fuente: El autor

Informante 1 (I1): Para el informante I1, la evaluación corresponde a un proceso que nace estrictamente en los docentes, quienes son los encargados de entregar a los estudiantes las pautas de los procedimientos que ellos van a desarrollar en el aula. Sin embargo, en el momento de la aproximación al contexto del sujeto, no se presume claridad frente al concepto de evaluación que el docente pretende. No obstante, se realizó una ilación de su narrativa, que da a entender lo antes mencionado.

En lo concerniente a los fines y propósitos de la evaluación, asume el contexto a partir de una división de la realidad, en dos fracciones con significaciones especiales. La primera es el espacio donde se mueven los sujetos receptores de la evaluación que se practica en el aula, pero que carece de significado; puesto que el sentido se centra en acumulación de conocimientos que solo se pondrán en uso en la segunda fracción, el futuro; que es el espacio temporal, al cual se debe llegar con herramientas entregadas en el proceso de formación, en otras palabras, lo que el docente (I1) define como aprender para la vida.

Ahora bien, en cuanto a la planeación de la evaluación el I1, la deriva de un trabajo que no presupone de un ejercicio sistemático para desarrollarla. De ahí que resulte una apuesta monotemática y reiterativa frente a la monitoria

desarrollada por los estudiantes en apoyo académico a sus compañeros. Sin embargo, esta actividad no presume de ningún tipo de preparación o alistamiento.

Frente a la forma como asume la evaluación y el significado que le otorga en el contexto, enmarca su desarrollo en actividades, que centran el reconocimiento del avance, desde la participación con preguntas, solución a talleres y especialmente, a lo que denomina plan padrino, que consiste en conferir al estudiante la responsabilidad de mejorar el proceso de sus pares, a partir de la asesoría personalizada. El docente I1, indica que los profesores deben “no ir al ritmo del que más rápido aprende, sino ir al ritmo del más lento”; imaginario del cual se puede inferir que la evaluación practicada, responde a un solo grupo de la población que interviene en el aula. Por lo tanto, la diversidad se ve sesgada en un ejercicio evaluativo monocromático, como lo plantea Torres, 2010, al no considerar herramientas de evaluación que incluyan a todos los participantes de manera progresiva.

Por último, el manejo que le da a la información obtenida de la evaluación, es la detección de los estudiantes con más conocimiento para que ayuden a los que tienen menos. Premisa de la cual se sustenta la intención de un trabajo colaborativo, no obstante, con ciertas limitaciones en el uso de herramientas y planeación, que diversifiquen el acto evaluativo y “promueva la reflexión y los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (Antón, 2012, p. 66)

Informante 2 (I2): La informante dos, define la evaluación, como una herramienta que se usa para “conocer las destrezas adquiridas por el alumno para ser competente”; situación que ubica su narrativa, bajo un principio de evaluación de carácter diagnóstico formativa. Empero, las interacciones que se sustentan a partir de los diálogos de sus significaciones en la práctica, promueven conductas de control y de manejos verticales como el siguiente: “a través de la nota, yo hago trabajar al muchacho”, o parafraseándola, medir el desarrollo del proceso de

formación del estudiante, en una simplificación numérica. En consecuencia, estos elementos conducen a una conceptualización de la evaluación que diverge entre un discurso formativo y una práctica de orden tradicionalista.

En cuanto a las funciones y fines de la evaluación, la concibe con el propósito de conocer el aprendizaje adquirido por los estudiantes, en una práctica transaccional, donde el docente conduce al estudiante a la entrega de unos productos por los cuales recibirá una calificación numérica, que dará cuenta de su aprendizaje. En otras palabras, puntualiza el fin de la evaluación a la consecución de una nota. Por tal razón, para la I2, el significado en su función y fin, está ahí, “en la nota para observar si, si aprendió, lo que le enseñó”.

La docente I2, suele desarrollar la evaluación a partir de actividades, como trabajos en grupo, salidas al tablero y evaluación escrita, de los cuales se derivan unas calificaciones donde finaliza el proceso. Es evidente el manejo de una planeación que permite medir la cantidad de resultados alcanzado por el estudiante, en escenarios colectivos e individuales. No obstante, este tipo de evaluación sin mecanismos para la reflexión, limita la participación de los estudiantes y tiende a uniformar los procesos evaluativos, como lo ha referido Schmelkes, Rueda y Díaz-Barriga, (2013). Partiendo de estos hechos la relación discursiva y práctica de la evaluación desarrollada por la informante, devela una sumatoria de tres partes, (cognitiva, social y personal), como es planteado el SIEE de la Institución Pedro Pablo Kuczynski, pero que desconoce la interacción de la enseñanza-aprendizaje, y se centra en el uso de la información que resulta del ejercicio evaluativo, para la aprobación o reprobación de un producto.

Informante 3 (I3): Para esta informante el imaginario de evaluación es un componente que da cuenta del estado del proceso de formación de un estudiante, no se centra sólo en el aprendizaje cognitivo, sino también, en aspectos de orden contextual y subjetivos. No obstante, es consciente que la evaluación es una actividad de medición, pues agrega, que la evaluación reúne

“todos los procesos formativos, cognitivos, sociales del estudiante, que se quieran valorar”.

Frente a los fines de la evaluación, tiene una aproximación a trabajar desde la integralidad del proceso de formación, donde el diálogo de los contextos que infieren en la cotidianidad de los sujetos que participan en el acto educativo, requieren de una constante reflexión. Pues plantea que una finalidad es “mirar el desempeño” con la intención de “corregir los desaciertos para mejorar los procesos”. Razones que develan la ideación de un tipo de evaluación de orden formativo, en el que “tanto los que enseñan como los que aprenden tienen que estar obteniendo datos y valorando la coherencia de las ideas expuestas y de los procedimientos que se aplican (...) y tomar decisiones sobre la introducción de posibles cambios. (Zabala, 2008, p. 2)

Para la informante 3, la planeación de la evaluación, aunque no es precisa en su narrativa, se puede referir, a la formulación de ejercicios que se derivan de la observación de las actividades que los estudiantes desarrollan en la clase. Y a partir de dicha observación, se detallan y cuantifican los avances en el proceso alcanzado por el aprendiz. En este sentido, la multiplicidad de instrumentos de evaluación que usa la docente, puede variar de acuerdo a la necesidad y exigencia del acto educativo.

Ahora bien, para I3, prima el contexto para la obtención de la información que encierra el acto evaluativo, debido a que para ella es prioritario el reconocimiento de esos elementos que rondan y son apropiados en las interacciones del sujeto que es evaluado y el lugar donde se desarrolla su cotidianidad. Pues en palabras de I3, “no puedo evaluar aislada de lo que sucede alrededor de mis estudiantes, de lo que sucede alrededor de la institución, eso marca y determina muchos elementos que se pueden tener en cuenta al momento de evaluar”. En consecuencia, se devela un manejo de la información que permite la retroalimentación “entendida como autoevaluación y coevaluación, que

constituye forzosamente el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento” (Zabala, 2008, p. 2).

Informante 4 (I4): Para el docente informante (I4), el imaginario que prescribe la manera como desarrolla la evaluación, está dado a partir de dos actos que interaccionan, en el proceso de formación, la enseñanza y aprendizaje. De ahí se desprende un trabajo dialógico, donde se encuentran distintos elementos, que provienen de parte del que enseña y del que aprende. En este sentido se infiere una ideación de la evaluación, como un agente dinamizador de los procesos formativos, y en palabras del profesor, “no tanto como una escala valorativa”.

En cuanto a los fines y funciones de la evaluación, la sitúa, como el mecanismo para “mirar el avance, que ha tenido poco a poco un estudiante”, y puntualiza para su área de trabajo, “mirar el proceso y la el nivel de, de su capacidad motriz, en que va subiendo y que va mejorando [...] todos los estudiantes no son iguales, y no van a llevar el mismo proceso”. Por lo que se puede inferir cercanía a los postulados de Torres, (2013) cuando cita a Jackson, (2002) que plantea “una evaluación de cada niño con respecto a su aprendizaje, identificar sus necesidades y detectar sus dificultades”, para la toma de decisiones frente al proceso de enseñanza y aprendizaje que debe desarrollar.

Ahora bien, si la planeación de la evaluación para el docente I4, esta mediado por la detección de factores que inciden en el proceder del sujeto evaluado, el valor del ejercicio está en el tipo de herramientas que permiten la detección de dichos elementos. No obstante, en la ilación de los datos ofrecidos, apenas menciona una estrategia para este fin, que son unos test de diagnóstico, parafraseándolo, buscan ofrecer los datos para que indiquen el nivel de donde parte el estudiante y así mismo, la forma como se va calificando el proceso que él ha tenido al final del periodo, o durante el periodo.

Por último, en lo relacionado a la toma de decisiones, se interpreta una reflexión



y una retroalimentación continua del docente, en torno a los resultados de los test que implementa, sin embargo, en las declaraciones no se puede hacer lectura de un proceso de reflexión, que vaya más allá de los resultados o que retroalimente la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que sería lo ideal. Puesto que, se limita a cuantificar, como lo define a continuación, “califico el proceso, que ha tenido el estudiante [...] si veo al final que el muchacho evolucionó, y hizo el proceso bien, adquirió y asimiló las técnicas o las destrezas físicas, obviamente uno le aumenta esa nota”.

**Tabla 9.** Imaginario individual de docentes frente a la evaluación.

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	SISNTESIS DE IMAGINARIOS DE LOS DOCENTES FRETE A LA EVALUACIÓN			
		INFORMATE 1 (I1)	INFORMATE 2 (I2)	INFORMATE 3 (I3)	INFORMATE 4 (I4)
EVALUACIÓN EDUCATIVA	<b>Concepto: evaluación del aprendizaje</b>	1. un proceso, que se le da a los estudiantes.	1. conocer las destrezas adquiridas por el alumno, para ser competente.	1. todos los procesos formativos, cognitivos, sociales del estudiante que se quiera valorar.	1. Es un proceso de enseñanza y aprendizaje
	<b>Fines y funciones de la evaluación</b>	1. aprendan para la vida [...]que vayan adquiriendo los conocimientos.	1. conocer el aprendizaje adquirido. 2. uno trabaja con la nota para observar si, si aprendió, lo que uno enseñó	1. mirar el desempeño [...] corregir los desaciertos para mejorar los procesos.	1. mirar el avance, que ha tenido poco a poco un estudiante.

SISNTESIS DE IMAGINARIOS DE LOS DOCENTES					
CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	FRENTE A LA EVALUACIÓN			
		INFORMATE 1 (I1)	INFORMATE 2 (I2)	INFORMATE 3 (I3)	INFORMATE 4 (I4)
	<b>Planeación de la evaluación</b>			1. En el momento que se desarrolla (la clase), se observa el proceso de ellos y obviamente, se le asigna unas, una nota, para, para mirar que proceso él alcanzo.	1. mirar el proceso y la el nivel de, de su capacidad motriz, en que va subiendo y que va mejorando [...] todos los estudiantes no son iguales, y no van a llevar el mismo proceso.
	<b>Desarrollo del ejercicio evaluativo</b>	1. evalúo por medio de talleres, participación en el tablero, plan padrino, cuando levantan la mano para preguntar. 2. unos estudiantes le aprenden más lentos que otros, y	1. Trabajos en grupo, salidas al tablero y evaluación escrita, y lo social y lo personal.		1. se hacen unos test de entrada [...] se mira, uno la capacidad del estudiante y así mismo, se va calificando el proceso que él ha tenido al final del periodo, o

SISNTESIS DE IMAGINARIOS DE LOS DOCENTES					
CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	FRENTE A LA EVALUACIÓN			
		INFORMATE 1 (I1)	INFORMATE 2 (I2)	INFORMATE 3 (I3)	INFORMATE 4 (I4)
		nosotros como docentes debemos mirar eso, no ir al ritmo del que más rápido aprende, sino ir al ritmo del más lento.			durante el periodo.
	<b>Toma decisiones</b>	1. busco a los estudiantes que tienen más conocimientos pa que ayuden a los que tienen menos conocimientos.	1. a través de la nota uno dice, ese su, ese si sabe porque me saco buena nota y aquel que no hizo nada es porque no sabe [...] A través de la nota, yo hago trabajar al muchacho.	1. no puedo evaluar aislada de lo que sucede alrededor de mis estudiantes, de lo que sucede alrededor de la institución, eso marca y determina muchos elementos que se pueden tener en cuenta al momento de evaluar.	1. califico el proceso, que ha tenido el estudiante [...]si veo al final que el muchacho evolucionó, y hizo el proceso bien, adquirió y asimiló las técnicas o las destrezas físicas, obviamente uno le aumenta esa nota.

Fuente: El autor

De esta manera se da paso a la segunda forma de análisis de los imaginarios de los docentes frente a la evaluación: Que consideró la representación colectiva, como el escenario donde esas significaciones derivadas de la interacción del docente con el contexto y sus pares, han incidido en los actos evaluativos que se practica en la Institución Pedro Pablo Kuczynski.

**Tabla 10.** Imaginario colectivo de docentes frente a la evaluación

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	IMAGINARIO COLECTIVO FRENTE A LA EVALUACIÓN
EVALUACIÓN	<b>Concepto: evaluación del aprendizaje</b>	(I1). Un proceso, que se le da a los estudiantes. (I2). Es conocer las destrezas adquiridas por el alumno, para ser competente. (I3). Todos los procesos formativos, cognitivos, sociales del estudiante que se quiera valorar. (I4). Es un proceso de enseñanza y aprendizaje.
	<b>Fines y funciones de la evaluación</b>	(I1). Aprendan para la vida [...]que vayan adquiriendo los conocimientos. (I2). Conocer el aprendizaje adquirido. (I3). Mirar el desempeño [...] corregir los desaciertos para mejorar los procesos. (I4). Mirar el avance, que ha tenido poco a poco un estudiante.
	<b>Planeación de la evaluación</b>	(I2). Uno trabaja con la nota para observar si, si aprendió, lo que uno enseño. (I3). En el momento que se desarrolla (la clase), se observa el proceso de ellos y obviamente, se le asigna unas, una nota, para, para mirar que proceso él alcanzo. (I4). Mirar el proceso y la el nivel de, de su capacidad.
	<b>Desarrollo del ejercicio evaluativo</b>	(I1). Evalúo por medio de talleres, participación en el tablero, plan padrino, cuando levantan la mano para preguntar (I2). Trabajos en grupo, salidas al tablero y evaluación escrita, y lo social y lo personal (I4). Se hacen unos tests de entrada [...] se mira, uno la capacidad del estudiante y así mismo, se va calificando

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	IMAGINARIO COLECTIVO FRENTE A LA EVALUACIÓN
		el proceso que él ha tenido al final del periodo, o durante el periodo.
		(I1). Busco a los estudiantes que tienen más conocimientos pa que ayuden a los que tienen menos conocimientos.
		(I2). A través de la nota uno dice, ese su, ese si sabe porque me saco buena nota y aquel que no hizo nada es porque no sabe [...]A través de la nota, yo hago trabajar al muchacho.
	<b>Toma decisiones</b>	(I3). No puedo evaluar aislada de lo que sucede alrededor de mis estudiantes, de lo que sucede alrededor de la institución, eso marca y determina muchos elementos que se pueden tener en cuenta al momento de evaluar.
		(I4). Califico el proceso, que ha tenido el estudiante [...]si veo al final que el muchacho evolucionó, y hizo el proceso bien, adquirió y asimiló las técnicas o las destrezas físicas, obviamente uno le aumenta esa nota.
		I: Informante N°: Numero de informante, ejemplo, Informante 1 = (I1)
		Fuente: El autor

Las relaciones y distanciamientos, son reiterados en el juego de interacciones con la evaluación desarrollado por los docentes. De ahí que la conceptualización de evaluación que presentan los profesores, implica la necesidad de una complementariedad, frente a la manera de concebir el acto genérico de evaluar, que de acuerdo a los datos, se puede considerar desde dos orillas que se mezclan en la cotidianidad de los sujetos y que convive de manera imperceptible en el contexto de la institución.

Una de las percepciones colectivas de evaluación que se logra identificar en los datos, hace referencia a lo que Antón, 2012 plantea cuando cita a Córdoba (2006), quien ve la evaluación como el conjunto de acciones que el docente emplea para conocer el estado del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje

de los estudiantes, sus ventajas y dificultades, y así emprender acciones que fortalezcan el proceso de formación. En consecuencia, cuando los docentes afirman que la evaluación “es un proceso de enseñanza y aprendizaje”, se puede considerar que otorgan un sentido de conjunto entre los elementos mencionados, que requiere de una constante interacción entre los aspectos “formativos, cognitivos, sociales”, soportados en una actividad crítica como lo reseña Álvarez, (2014) citando a Méndez, (2011).

En la otra orilla, se ubica la ideación de una educación que requiere de un estricto sentido de suma de partes, que al final son recepcionadas por un sujeto, que debe dar cuenta del número de elementos acumulados en él. En otras palabras, se verticaliza el proceso y se encierra en los mecanismos de poder que ejerce el profesor, de acuerdo a lo planteado por Santos, (2005). Por lo tanto, cuando afirman que la evaluación se constituye como el escenario para “conocer las destrezas adquiridas por el alumno, para ser competente” y estos elementos se obtienen de un proceso que se les da a los estudiantes, se infiere un tipo de evaluación que se centra en el docente; razón por la cual el estudiante, es considerado un actor meramente receptivo, limitado en el acto de evaluar.

Ahora bien, la brecha que se percibió por el investigador en las subjetivaciones que constituyen el imaginario colectivo sobre la evaluación, puede derivarse de la conceptualización que maneja el SIEE de la institución Pedro Pabón, que se sustenta en 2 factores. Por una parte, el concepto institucional sobre evaluación planteado como un proceso sistemático y continuo que identifica los avances y dificultades del estudiante; por otro lado, el énfasis hacia los procesos de aprendizajes. Factores que no explican la función de la enseñanza en la práctica evaluativa. En consecuencia, se infiere una ausencia frente al papel que debe asumir el docente en dicho proceso, razón que facilita diversas interpretaciones, que son llevadas a las aulas por el profesor, con la certeza de estar emitiendo juicios formativos, frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los fines y funciones de la evaluación, desde la mirada colectiva, se presume como una herramienta que media la relación de los estudiantes con el conocimiento, y mide los desempeños alcanzados en el proceso de formación, a la vez que corrige los desaciertos para mejorar los procesos (Ver tabla 10). Situación que debería aproximar a una mirada compartida sobre el desarrollo del aprendizaje, donde los docentes informen regularmente a los estudiantes sobre su trayectoria, en palabras de Tardif, (2008). Sin embargo, la ideación sobre las funciones de la evaluación en términos gruesos, apunta hacia una acción de medida de los procesos que aún no permite visibilizar la intención, de un diálogo equilibrado entre enseñanza y aprendizaje.

En ese orden de ideas, es inminente la reflexión frente a la manera como se planea la evaluación que se adelanta en las aulas de la institución referida para esta investigación; que de acuerdo al planteamiento de House, (1994) citados por Cisterna, (2005), se traducen en la autenticidad, veracidad y justicia de la evaluación.

En este sentido, los 6 elementos que maneja la institución (ver tabla Nª 7) en resumen, estructura una manera para desarrollar la evaluación, a partir de la definición de competencias y desempeños, que tendrán unos niveles de medición, que serán comunicados al estudiantado, previo al inicio de las actividades en las aulas. No obstante, los directos implicados en la tarea darle aplicabilidad al ejercicio, consideran que la planeación evaluativa se sustenta en cuantificar el número de actividades, para después ser traducidas a una calificación numérica. Situación que se desprende de los principios institucionales y se aposta en una visión tradicionalista, que desatiende aspectos de autenticidad, veracidad y justicia, centrándose en la aprobación o desaprobación de un proceso, como se registra en los siguientes postulaos de los docentes informantes:

- (I2). Uno trabaja con la nota para observar si, si aprendió, lo que uno enseñó.
- (I3). En el momento que se desarrolla (la clase), se observa el proceso de ellos y obviamente, se le asigna unas, una nota, para, para mirar que proceso él alcanzo.

Frente al aspecto referente a la forma como se desarrolla la evaluación en las aulas, hay más comunión entre las maneras como los docentes relacionan sus representaciones de la evaluación y la práctica. Del mismo modo se mantiene correspondencia con las pautas impartidas por el SIEE, que sustenta un ejercicio de evaluación que emplee herramientas que permitan hallar los aspectos académicos, sociales y personales, como se describen en el siguiente gráfico:

**Figura 8.** Aspectos comunes de los imaginarios con la evaluación institucional.

RELACIÓN DE IMAGINARIOS CON ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN INSITUCIONAL			
DOCENTES	COMUNES	SIEE PPP	
Salidas al tablero, tés. Preguntar	Talleres. Evaluaciones periódicas Consultas, tareas Exposiciones pruebas acumulativas	Encuestas, entrevistas. Observaciones Laboratorios, prácticas Comprensión de textos Producción de textos Experimentación	ACADÉMICOS
	Trabajo en equipo.	Respeto a los compañeros. Respeto hacia el docente. Conservación medio ambiente. La coevaluación	SOCIAL
Plan padrino	Liderazgo  Participación	Presentación personal. Puntualidad. Responsabilidad. Compromiso. Honestidad.	PERSONAL

Fuente: El autor



No obstante, es evidente la manera como los docentes, en gran medida engloban la practica en aspectos de verificación de productos y el uso de estrategias para constatar los mismos, sin referencias en aspectos sociales y con una débil aplicación en términos de uso de estrategias para realizar los hallazgos personales.

Por último, en la búsqueda de esos hilos conectores que dan un significado a las acciones evaluativas que se desarrollan en la Institución Pedro Pablo Kuczynski, no fue posible ubicar esa posición colectiva, debido a la distancia entre cada una de las significaciones que los docentes les dan a los resultados obtenidos de la evaluación al acto educativo. Posiciones que van desde el aprovechamiento de las capacidades desarrolladas por un estudiante para ponerlas al servicio de sus compañeros, hasta la coerción por medio de una nota, como se muestra a continuación:

(I1). Busco a los estudiantes que tienen más conocimientos pa que ayuden a los que tienen menos conocimientos.

(I2). A través de la nota uno dice, ese su, ese si sabe porque me saco buena nota y aquel que no hizo nada es porque no sabe [...]A través de la nota, yo hago trabajar al muchacho.

(I3). No puedo evaluar aislada de lo que sucede alrededor de mis estudiantes, de lo que sucede alrededor de la institución, eso marca y determina muchos elementos que se pueden tener en cuenta al momento de evaluar.

(I4). Califico el proceso, que ha tenido el estudiante [...]si veo al final que el muchacho evolucionó, y hizo el proceso bien, adquirió y asimiló las técnicas o las destrezas físicas, obviamente uno le aumenta esa nota.

### 8.3 IMAGINARIOS DE DOCENTES FRENTE A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Es así como se llega a una parte de gran significado para la investigación: La interpretación de los datos obtenidos para comprender los imaginarios de los docentes informantes, frente a la evaluación formativa. Ahora bien, para la investigación evaluar formativamente como plantea Antón, (2012) es tener en cuenta todo proceso de evaluación, cuya finalidad principal sea mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta premisa y las narrativas generadas por los profesores se realizó el análisis en dos momentos; el primero a partir de la construcción de una definición de evaluación formativa, y el segundo, una reflexión sobre los fines de la evaluación formativa desarrolladas en el aula. Ver tabla 11.

**Tabla 11.** Imaginario de docentes frente a la evaluación formativa

SUB-CATEGORÍA	FUENTES DE OBTENCIÓN DE DATOS		
	Observaciones en el Aula	Grupos de Discusión de Docentes	Observación Participante Eventos pedagógicos
Concepto: evaluación formativa del aprendizaje	Trato amable del docente con algunos estudiantes.	I1. Formar personas integrales, de valores como se deben portar en un aula [...] la presentación de ellos	Se reitera la catalogación de pereza al desinterés de los estudiantes en
	Ejercicios continuos y repetitivos.	y valores que deben tener con ellos mismos! y con las	las actividades desarrolladas en el aula.
	No hay explicación de los propósitos de las actividades.	demás. I2. Es enseñar valores de superación.	Los docentes consideran alternativas de

FUENTES DE OBTENCIÓN DE DATOS			
SUB-CATEGORÍA	Observaciones en el Aula	Grupos de Discusión de Docentes	Observación Participante Eventos pedagógicos
	En algunos casos se realiza seguimiento a la actividad.	I2 un proyecto a largo plazo. Primero cambiar nosotros de mentalidad y... ir avanzando y para que el muchacho también cambie de mentalidad.	evaluación diferentes a las sumativas, como facilitistas y carentes de criterio.
	Se cohesiona al estudiante con la calificación.	I3. Tiene que ver con el desarrollo psicosocial de las personas.	En los espacios de promoción de estudiantes, el interés radica en la consecución de la reprobación.
	El docente permanece protegido por el escritorio.	I3. Lo formativo es muy importante tenerlo en cuenta, más allá de lo cognitivo.	Se cuestiona la participación de la familia y el interés del estudiante, en el proceso de formación, pero no se menciona la práctica docente.
	Los estudiantes siempre se desplazan donde el docente.	I3. La nota lo que hace, es que me rotula, minimiza el proceso evaluativo, y no nos permite evaluar en términos generales y en términos integrales.	
	Califica con números y sin recomendaciones.	I3. Es importante analizar el medio en que se desarrolla el estudiante, para así mismo desarrollar la temática.	
	Las evaluaciones son de tipo memorístico.		
	Califican los cuadernos como elemento representativo de conocimiento.		

FUENTES DE OBTENCIÓN DE DATOS			
SUB-CATEGORÍA	Observaciones en el Aula	Grupos de Discusión de Docentes	Observación Participante Eventos pedagógicos
Fines y funciones de la evaluación formativa	Califican si los estudiantes se levantan de su silla cuando el docente ingresa a clase.	<p>I4. Yo pienso que es represiva la evaluación que se está gestando ahora porque no es formativa.</p> <p>I4. La enseñanza - aprendizaje dependen mucho, porque si no hay una buena enseñanza de parte del maestro o de parte del padre [...] no va a llevar un proceso, lo mismo [...] si el estudiante no lo recibe con interés, con esa ganas de aprender , de educarse, no van aprender.</p>	<p>importa su proceso.</p> <p>Algunos docentes muestran preocupación por la formación de los estudiantes que tienen a su cargo.</p>
		<p>1. aprendan para la vida [...] que vayan adquiriendo los conocimientos.</p> <p>2.. conocer el aprendizaje adquirido.</p> <p>3. mirar el desempeño [...] corregir los</p>	

FUENTES DE OBTENCIÓN DE DATOS			
SUB-CATEGORÍA	Observaciones en el Aula	Grupos de Discusión de Docentes	Observación Participante Eventos pedagógicos
		desaciertos para mejorar los procesos. 4. mirar el avance, que ha tenido poco a poco un estudiante. 5. Se debe hacer una evaluación cualitativa, que mida, precisamente eh... los logros, las cualidades y la parte formal y ética del muchacho, más no la parte netamente pues académica. 6. calificar por las cualidades que presenta un estudiante en la clase.	

Fuente: El autor

En este orden de ideas, los docentes conciben la evaluación formativa como la estrategia que permite llegar a aspectos, que en la evaluación tradicional se desconocen o son irrelevantes en las actividades adelantadas en las aulas de clase. Dentro de los aspectos que resaltan en el imaginario frente a la evaluación formativa; se destacan elementos como; el desarrollo psicosocial, valores, aprendizaje, contexto y hasta la presentación personal del estudiante. De ahí que se presuma un proceso de evaluación integral, con un objetivo preciso, mejorar el aprendizaje; no obstante, la enseñanza, es considerada un acto incuestionable.

Ahora bien, si dicha práctica, asume el reconocimiento de las subjetividades de los aprendices, es contradictoria la manera como son registradas por los docentes en la evaluación; puesto que al no contar con una planeación del proceso; ya sea porque desconocen la manera de hacerla o sencillamente, porque no les interesa, suele llevarlos a confundir el sentido del reconocimiento de las subjetividades de los aprendices desde la objetividad. Por tal razón, se infiere que consideran la evaluación de tipo formativo, como la manera de superar la calificación numérica, y alcanzar una mirada de las subjetividades del desempeño del estudiante, sin embargo, la posición recae en un escenario hipotético, que no trasciende del discurso, como se muestra a continuación:

Yo pienso que es represiva la evaluación que se está gestando ahora porque no es formativa. (Docente I4)

La nota lo que hace, es que me rotula, minimiza el proceso evaluativo, y no nos permite evaluar en términos generales y en términos integrales [...] lo formativo es muy importante tenerlo en cuenta, más allá de lo cognitivo. (Docente I3)

En este sentido, más allá del concepto reiterado de integralidad aducido por los informantes a la evaluación formativa, existe una representación que toma una particular forma en sus narrativas y sus acciones; constituidas y modeladas, de acuerdo a las interacciones con los contextos donde cohabitan. Razón por la cual, sus ejercicios responden a comportamientos mediados por elementos de orden moral, soportados específicamente en el significado que toma la religiosidad en sus prácticas cotidianas en relación con el contexto institucional. Por tanto, para los profesores, aunque la evaluación formativa sea concebida como una herramienta que afecta todos los elementos de la enseñanza y el aprendizaje; en su práctica la emisión de los juicios, está mediada por la subjetividad y los imaginarios de verdad que para el docente prevalezcan.

Por otra parte, en cuanto a los fines de la evaluación formativa, la presumen

como una herramienta que permite al docente conocer los estados de desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes; en otras palabras, parafraseando a Antón (2012) la ven como instrumento que orienta hacia la mejora y autorregulación del aprendizaje de los alumnos. Por lo que se aduce de sus imaginarios, una integralidad producto de la correlación entre aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, esta presunción es asumida como un ideal a largo plazo, que carece de contundencia e impacto en la actualidad; como se describe a continuación:

Es un proyecto a largo plazo. Primero cambiar nosotros de mentalidad y... ir avanzando y para que el muchacho también cambie de mentalidad (Docente I2).

Dicha precisión resume la realidad de la evaluación formativa; puesto que se ha enquistado en la práctica cotidiana de los docentes del centro educativo Pedro Pabón, la reducción de la intención de la evaluación formativa, a una simple revisión de datos para aprobar y reprobar la labor de los estudiantes.

En suma, se percibe una representación de la evaluación formativa, que se encuentra permeada por aspectos de la vida cotidiana, tanto de los estudiantes como de los profesores, que desde la diversidad de posturas, interpretaciones, situaciones e intereses particulares, atañen a contradicciones frente a los fines de la evaluación formativa; las cuales se encuentran cubiertas, pero coexisten, no como opuestos, sino como componentes que parecieran líquidos, que se fusionan entre sí, y al mismo tiempo se manifiestan como tensiones que si no son evidenciadas se convierten en atenuantes de segregación y discriminación en el acto educativo.

Es así, que los imaginarios de los profesores permiten la constitución de un entramado de definiciones, que a la luz de sus acciones, distan de elementos esenciales para alcanzar una evaluación de tipo formativa. Razón por la cual se

devela desde las narrativas y prácticas evaluativas de los profesores del Pedro Pabón; la ausencia de elementos formativos que faciliten a los alumnos tareas suficientes y adecuadas; criterios o indicadores de rendimientos claros y comprensibles; retroalimentación sobre la calidad de la ejecución de las tareas realizadas, comunicación lineal docente-estudiante. Por lo tanto, no hay claridad en la recepción y atención de la información producida por un proceso de evaluación, que oriente la planeación y ejecución de acciones de carácter formativo.



## 9. CONCLUSIONES

En sentido de favorecer una comprensión de los elementos provistos por la investigación; y sistematizados desde las generalidades que motivaron las acciones desarrolladas, a partir de las problemáticas de la evaluación formativa, inmersa en el contexto de la Institución Pedro Pablo Kuczynski; y abordadas desde los imaginarios que tienen los profesores y su interacción con el medio, se derivan las siguientes conclusiones:

Los discursos de los docentes implicados en esta investigación tienen elementos de coincidencia frente al sentido y fines de la evaluación de tipo formativo como se plantean en el marco teórico del estudio. Sin embargo, sus acciones son ajenas a las narrativas y tienden a recaer en prácticas tradicionalistas, que se camuflan en una aparente confusión frente a la interpretación de teorías sobre evaluación. En otras palabras, lo que los profesores piensan no coincide con lo que hacen.

Otro factor que alimenta la contradicción entre discurso y práctica, es el contexto socio cultural de la institución Pedro Pablo Kuczynski, pues facilita las acciones evaluativas en términos tradicionalistas; debido a la injerencia de la cultura religiosa de los habitantes; que permea las acciones desarrolladas por los profesores, hasta el punto de acuñar principios de restricción, frente alternativas de transformación del pensamiento. Situación que ha calado de manera precisa en un trabajo amarrado al costumbrismo con carencia de creatividad y planeación, como se evidencia en el análisis de la página 70 de esta investigación.

Los imaginarios de los profesores informantes, otorgan a la evaluación un sentido de medida que tiende a reducirse a una calificación; la cual asumen como el estado de adquisición de conocimientos alcanzados por el estudiante. Empero, los datos arrojados por la evaluación, no son usados para el análisis ni la

retroalimentación del proceso, sino que se utilizan para el diligenciamiento de los instrumentos institucionales de recolección de información, que determinan la aprobación o reprobación del estudiante.

Los procesos de evaluación no evidencian organización y planeación. Razón por la cual los docentes se centran en la verificación de entrega de productos, que a la luz de una evaluación formativa como se referencian en el marco teórico, distan del reconocimiento de las necesidades de los estudiantes y optan por la cuantificación de los resultados.

El reconocimiento de la existencia de alternativas para el desarrollo de la evaluación educativa en términos formativos, es una constante en los docentes de la institución Pedro Pabón; sin embargo, la evaluación practicada en dicha institución responde a criterios enmarcados en los principios de la evaluación de orden sumativo. No obstante, algunos docentes intentan desde su interpretación del discurso de la evaluación formativa, optar por ejercicios diferentes, que en últimas, también recaen en prácticas de tipo sumativo como lo refleja lo consignado en el capítulo IV de este estudio.

La toma de decisiones por parte de los profesores frente a los resultados obtenidos de la evaluación de un proceso de enseñanza, son regulados por las directrices institucionales y nacionales; por lo que es paradójico que en las acciones de aula los docentes a pesar de contar con una teorización de la evaluación bajo unos principios formativos; las decisiones las orientan a partir de criterios constituidos en su formación inicial, y apunten a la perpetuación de prácticas tradicionalistas.

La representación de la evaluación reducida a examinar y medir, es una condición presente en los imaginarios de los docentes de la institución Pedro Pabón. Razón por la cual es inminente la necesidad de intervenir la problemática, con acciones que impacten las prácticas evaluativas como lo plantea Torres,

(2013) y dinamicen el día a día de los profesores y estudiantes, que esta anquilosado en acciones que rondan bajo una operación continua, de cambio de productos por calificaciones.

## RECOMENDACIONES

Es importante mirar los hallazgos obtenidos en este ejercicio de investigación, donde se evidencia la necesidad de dinamizar las prácticas evaluativas, a partir de la redefinición de imaginarios frente al deber ser de la evaluación educativa. Por lo tanto, se propone a la directriz del centro educativo, revise la viabilidad de modificar el sistema numérico como herramienta para la identificación de avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se aproxime a la significación, de un sistema que permita el reconocimiento de elementos particulares que integran el proceso formativo de los estudiantes.

En este sentido, el estudio presenta como alternativa, sin la intención de sesgar la posibilidad de probar otras opciones, la propuesta de la Fundación para la Actualización de la Educación –FACE quienes concibe la educación de la siguiente manera:

El amor como base para buscar la libertad, la verdad y el respeto de cada uno de sus alumnos. Una educación que hace énfasis en el ser por encima del tener. Y dentro de esa filosofía se pretende que en una sociedad que vive del privilegio del tener, y que por eso concibe calificaciones, notas, medallas, competencia contra los demás, se entienda que cada ser humano es único e irrepetible y no comparable. (Revista Semana, 2017, p. 2)

De igual forma, es necesario que se establezcan mecanismos de organización de las prácticas evaluativas, que permitan una planeación y uso adecuado de los datos que se deriven de la misma. Razón por la cual se propone la adaptación de la propuesta de Dr. Manuel Cebrián de la Serna y Dr. Juan José Monedero Moya, quienes han creado una herramienta de e-portafolio y Ágora Virtual, específica para el seguimiento de los aprendizajes desde una visión centrada en

los estudiantes y para la evaluación formativa; como una herramienta de planeación de la actividad desarrollada en el aula, que permite a los estudiantes recibir información de manera precisa y ordenada, frente a su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, se recomienda la réplica de la metodología de esta investigación, en otras poblaciones de la comunidad educativa, con el propósito de complementar las reflexiones y comprensión de los imaginarios, que tienen frente a la evaluación formativa; y a partir de los resultados, pueda generar estrategias en todo el colectivo, que permitan la resignificación de la evaluación como una práctica de aprendizaje inmersa en el acto educativo.

## REFERENCIAS

- Agudelo, P. A. (2011). *Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Alfageme, B. & Miralles, P. (2014). *El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación. Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 52, p. 193-209. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/12.pdf>
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). *Formative Assessment of Learning: A review of publications in French*", en *OECD-CERI, Formative Assessment. Improving learning in secondary classrooms*, Paris, OECD-Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Alvarez Mendez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata. Recuperado de: [http://fagro2.fagro.edu.uy/docs/uensenia/Alvarez%20Mendez\\_Evaluar%20para%20conocer\\_examinar%20para%20excluir.pdf](http://fagro2.fagro.edu.uy/docs/uensenia/Alvarez%20Mendez_Evaluar%20para%20conocer_examinar%20para%20excluir.pdf)
- Ander-Egg, E. (1996). *La Planificación Educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para Educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Antón Nuño, M. A. (2012). *Docencia Universitaria: Concepciones y Evaluación de los Aprendizajes. Estudio de Casos*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Ayala, C. K., Fonseca, X. A. & Robayo, L. A. (2014). *Imaginario de los Maestros de Educación Básica y Media de tres Colegios de la localidad de Engativa, Frente a la Evaluación del Aprendizaje*. Bogotá: Universidad libre.

Baeza, M. (2005). *Presentación didáctica de la teoría fenomenológica de imaginarios sociales*. Chile: Concepción.

Berger, P. & Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. Imaginarios Sociales en Torno al Comportamiento Ciudadano Docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3.

Canales Cerón, M. & Binimelis Sáez, A. (1994). *El grupo de Discusión*. *Revista de Sociología*, 116, 117, 118. Recuperado de: <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27647/29314>

Cárcamo Vásquez, H. & Méndez Bustos, P. (2016). *Imaginarios Sociales en Torno al Comportamiento Ciudadano Docente: una mirada desde la formación inicial docente*. *Revistas académicas*. Vol. 16, Num 1. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/21969>

Carretero Pasin, A. E. (2001). *Imagiarios sociales y crítica ideologica*. Santiago de compostela: Univeridad de Santiago de commpostela.

Cinterfor. (2008). *Enseñar y evaluar. La evaluación en el marco de la formación profesional*. Chile.

Cisterna Cabrera, F. (2005). *Evaluación, Constructivismo y Metacognición*. Aproximaciones Teorico-practicas. *Horizontes Educativos*, Num 10, 27-35. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573003>

Coral Gonzales, E. C. & Cabezas, D. & Carpintero, E. (2014). Evaluación Integral en docentes. Perfiles de docentes con respecto su percepción de la evaluación. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 40, Num 1. Recuperado de:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052014000100004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100004)

Díaz Barriga, A., Rueda Beltrán, M. & Schmelkes, S. (2013). *La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos. La evaluación en la educación superior Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, 190-204. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13231362012.pdf>

Fernández Nuñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

García Cassaleth, C. & Vargas Zapata, O. C. (2012). *Curriculo inclusivo en Contextos de Vulnerabilidad Escolar* (1 ed., Vol. 1). Barranquilla, Magdalena, Colombia.

Gómez Carrasco, C. J. & Miralles Martínez, P. (2015). *¿Pensar históricamente o memorizar el pasado?*. La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales* No. 52, 256. Recuperado de: [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Pensar\\_historicamente\\_memorizar\\_pasado.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Pensar_historicamente_memorizar_pasado.pdf)

González Monroy, L. (2013). *Currículo del retorno en la vereda La Polamagdalena. Revista Educación y Territorio*, Vol. 3 Núm. 1. Tunja. Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes. Universidad Juan de Castellanos. Recuperado de: <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/rejte/article/view/242>



Guerra, M. A. (2010). *La evaluación Como Aprendizaje. Una Flecha en la Diana* (3 ed.). Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Narcea.

House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Morata. Madrid.

Jackson, P. H. (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los Zapotecos de Oaxaca- México*. Granada. Universidad de Granada. Departamento de antropología social. Policopiado.

Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Latorre, A.; Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Litwin, E. (2010). Los desafíos y los sin sentidos de las nuevas tecnologías en la educación. Recuperado de: <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos8.asp>

Martinez Rizo, F. (2013). *Dificultades para implementar la evaluación formativa*. *Perfiles educativos*, Vol. 35, Num. 139. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009)

Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Evaluación en el Aula*. Bogota, Cundinamarca, Colombia.

Moreno, C. & Rovira, C. (2009). Imaginarios: desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente. *Humanum*, 4.

Novo, M. (2001). *Educación Ambiental: Reflexiones, Retos y Proyecciones*. Teleconferencia en el marco del 4º Encuentro Internacional: Formación de Dinamizadores en Educación Ambiental. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Pintos, J. L. (2014). *Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales*. Recuperado de: <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7561/AyalaCamachoClaudiaKaterine2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Rojano De la Hoz, J. (2009). *Los elementos conceptuales del contexto*. Docencia Universitaria. Universidad de Córdoba. Montería. Colombia.

Salinas Salazar, M. L., Isaza Mesa, L. S., & Parra Mosquera, C. A. (2006). *Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes*. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6945/6371>

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave, evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluarparaaprender.pdf>

Santos Guerra, M. A. (2005). *Evaluar es comprender*. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, vol. V, n. 1: 67-

85. Universidad de Málaga. Recuperado de:  
[http://www.bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/educacional/chardon/83-98%20Evaluar%20es%20comprender.%20De%20la%20concepcion%20tecnica%20a%20la%20dimension%20critica.%20\(Santos%20Guerra\).pdf](http://www.bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/educacional/chardon/83-98%20Evaluar%20es%20comprender.%20De%20la%20concepcion%20tecnica%20a%20la%20dimension%20critica.%20(Santos%20Guerra).pdf)

Sarter, J. P. (1964). *Lo imaginario*. Psicología fenomenológica de la imaginación. 2ª ed. Argentina, Losada.

Schmelkes, S., Rueda Beltrán, M. & Díaz-Barriga, A. (2013). *La evaluación Educativa*. *Revista Perfiles educativos* vol.36 no.145. México. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000300012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300012)

Revista Semana. (2017). *Un colegio sin notas ni tareas*. Recuperado de: <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/un-colegio-notas-ni-tareas/24424-3>

Talanquer, V. (2015). *La importancia de la evaluación formativa*. *Revista Educación Química*, vol. 26, Núm. 3. México. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2015000300177](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2015000300177)

Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. *Revista Curriculum y formación del profesorado*, 12. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/GisseCitla/desarrollo-de-un-programa-por-competencias-tardif>

Torres Mesias, A. (2010). *Una Reflexión Pedagógica Sobre la Evaluación de los Estudiantes para Momentos de Cambio*. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*. Vol. XI. No. 2 2do, 175-192. Universidad de

Nariño. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-UnaReflexionPedagogicaSobreLaEvaluacionDeLosEstudi-3640605.pdf>

Torres, A. M. (2013). *Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué*. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Revista Estudios pedagógicos vol.39 no.1 Valdivia. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100017&script=sci_arttext)

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2015). *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Recuperado de: [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401204/401204\\_Filosofia\\_Moderna/leccin\\_6\\_kant\\_y\\_los\\_lmites\\_del\\_conocimiento.html](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401204/401204_Filosofia_Moderna/leccin_6_kant_y_los_lmites_del_conocimiento.html)

Universidad Jeán. (2016). *Uja Universidad Jeán*. Recuperado de: <http://www10.ujaen.es/>

Zabala, A. (2008). *Diez ideas claves para aprender a evaluar*. Barcelona: Imprimeix

# **ANEXOS**

## **Anexo A.** Esquema de Planificación de la entrevista

<b>Tema de la entrevista</b>	Evaluación Formativa
<b>Objetivos</b>	Identificar las representaciones de los profesores frente a la evaluación formativa.
<b>Modalidad de entrevista</b>	Semi estructurada
<b>Indagaciones</b>	¿Cómo interpreta la evaluación? ¿Que interpreta por evaluación formativa? ¿Cuál es el objetivo de la evaluación? ¿Qué papel tiene el contexto en la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo evalúa en su asignatura?
<b>Número de entrevistas</b>	5
<b>Registro de la información</b>	Video

## **Anexo B.** Transcripción de entrevistas.

Nombre: Informante I

Docente del área de matemáticas.

4 años de ejercicio docente.

¿Cómo interpreta la evaluación?

Pues yo interpreto la evaluación como un proceso, que se le da a los estudiantes. pero es qué la evaluación para mí lo más importante, es los conocimientos que ellos aprenden ¡dentro del aula! Yo casi a ellos la evaluación... queme lo hagan todo dentro de clase. es que, yo no busco, como le digo? evaluarlo a ellos es más importante el conocimiento que ellos han adquirido en el área. ¿Cómo yo evaluó? lo que ellos hacen en clase, las preguntas, la participación. ¡Si ve!, en el momento que ellos dentran al aula ya los estoy evaluando esos conocimientos. ese es mi proceso.

¿Que interpreta por evaluación formativa?

Pues para, evaluación formativa es para formar personas integras.

¿En qué proceso? tanto de valores, como se deben portar en un aula, los conocimientos que han adquirido respecto al área, y también como es la presentación de ellos y valores que deben tener con ellos mismos! y con las demás personas, ellos tienen que formarse íntegramente como seres humanos, y en lo conocimientos que están adquiriendo.

¿Cuál es el objetivo de la evaluación?

¿Es que la evaluación para mí, es como lo que busca? es una, que los muchachos- aprenden es por el momento y de pronto que ellos se aprendan algo, por el momento ¡para pasar un examen! eso es lo que busca una evaluación. En cambio, como yo docente, busco que aprendan para la vida. que aprendan que en el momento que ellos dentren, que vayan adquiriendo los conocimientos. Entonces que no se queden ahí solamente, por una evaluación NO! que aprendan ese contexto para ir avanzando, desarrollando intelectualmente. hé se construya el conocimiento cada día más.

¿Qué papel tiene el contexto en la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje?

En el contexto, yo lo interpreto de una manera que... el estudiante debe aprender. ¡Yo! lo interpreto, digámosle, con el plan padrino, busco a los estudiantes que tienen más conocimientos pa que ayuden a los que tienen menos conocimientos y ayuden a avanzar los estudiantes. Yo lo interpreto de esa manera, que el estudiante cuando ha aprendido, yo utilizo el plan padrino, pa que esa persona sea gestora cada día de ese conocimiento y él se anime a aprender cada día más. ¡huy, hoy aprendí! y de pronto el estudiante al ver eso también quiere aprender cada día más, pa que él, el día de mañana, sea un docente pal compañero. Eso yo lo hago, en el papel dentro de mi aula, utilizo el plan padrino, pa que los estudiantes se desarrollen intelectualmente cada día más, y sea un aprendizaje como más significativo.

¿Cómo evalúa en su asignatura?

Yo evalúo en mi asignatura que, por medio de talleres, participación en el tablero, el famoso plan padrino que le acabo de comentar, en el momento que el estudiante entra ya lo estoy evaluando, cuando levantan la mano para preguntar "profe no entendí esto, o lo entendí puedo pasar" ya estoy evaluando al



estudiante, él ya está aprendiendo, ya está. está interesado en la clase y en el tema respectivo.

Aportes varios:

Pues yo siempre, ósea, como compañero le digo utilicemos los compañeros que ya tienen arto conocimiento, a que se motiven cada día mas por el área y por aprender, y enseñarles, a los que están un poquitico desmotivados o se les ha quedado como difícil el tema, pa que más adelante vean, huy! soy docente yo puedo ser el día... de mañana para motivarlos porque , yo he visto! que cuando nombre a alguien a que le explique, se sienten como orgullosos grandes, en ese momento le dicen a uno, gracias profesor, hoy fui profesor, hoy me sentí como un docente más, toes uno los motiva y el que está aprendiendo, él también comienza huy! qué bonito sería también ser el docente de mañana, porque eso se lo dicen a uno, todo eso es alegría para mí y para mis estudiantes.

**Anexo C.** Instrumento de análisis en grupo de discusión.

**INVESTIGACIÓN**  
**IMAGINARIOS DE DOCENTES DE BASICA Y MEDIA, SOBRE LA**  
**EVALUACIÓN EN EL AULA.**

**Casos para el análisis en el grupo de discusión 2**

*Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los estudiantes.*

**Caso 1**

El estudiante Carlos torres de grado séptimo, 12 años, registra 6 asignaturas por debajo de tres para el primer periodo.

Es un estudiante callado, regularmente se concentra en su celular durante las clases y es habitual que no asista con regularidad.

**¿Cómo se debe evaluar en el aula, este estudiante por el resto del año?**

**Caso 2**

El estudiante Omar Pilgarin de grado noveno, 16 años, es un estudiante repitente que ha presentado problemas de ausentismo, dificultad para atender directrices en el aula de clase, poco interés por las ciencias aplicadas, además, en el año anterior se ve involucrado en una situación de agresión a una profesora. Para este año, el estudiante decide postularse a la promoción anticipada

**¿Cómo se debe evaluar en el aula, este estudiante y que aspectos son los más importantes a tener en cuenta para que logre su propósito?**

### **Caso 3**

El estudiante Aire Hernández de grado sexto, 12 años, tiene la capacidad de comprender las actividades y desarrollarlas en tiempos cortos, sin embargo, en la practica el estudiante se ve agobiado por gran parte de los 42 compañeros que lo consultan de manera reiterada, a lo cual el accede y colabora. No obstante, en su sentir, considera que, lo que viene trabajando es muy básico para su capacidad.

**¿Cómo evaluar en el aula este tipo de estudiantes?**

### **Caso 4**

El estudiante Camilo Ricaurte de grado undécimo, 17 años, es presentado por su director de grupo, como el mejor estudiante del primer semestre de la institución, sin embargo, un docente descubre que el estudiante para alcanzar este logro, se valió de distintas formas y estilos de fraude en algunas asignaturas, de inmediato se lo comunica al director de grupo.

**Si usted es el director de grupo ¿Cómo evalúa en el aula, este estudiante durante el segundo semestre?**

## Anexo D. Matriz de imaginarios de docentes de básica secundaria y media.

IMAGINARIOS DE DOCENTES DE BÁSICA Y MEDIA-FRENTE A LA EVALUACIÓN					
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	DOCENTES	FABIO-MATEMÁTICAS	MELIDA G-MATEMÁTICAS	MELIDA L-SOCIALES	ORLANDO- EDU FÍSICA
	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	IMAGINARIOS			
1. Caracterizar el contexto socio-educativo y socio-cultural de la institución educativa Pedro Pabón Parga.	EVALUACIÓN EDUCATIVA			1. el niño de preescolar, yo empiezo a mirar y ellos llegan con eso ánimos y el colegio empieza a rotular y encasillar y a estandarizar. 2. Estamos en un sistema <u>gh</u> , en Colombia que, es válido (válida) la nota, las mismas pruebas externas nos están midiendo por la [...] la valoración que obtenga	1. dentro de la parte de la nota, los muchachos desde pequeños se sienten muy presionados, principalmente por sus padres [...] tanto ellos o como nosotros tuvimos esa formación de que la nota es la que da cual era el conocimiento de cada uno. 2. los muchachos vienen presionados y se van culturalizando que se necesita tener un 5 o se necesita tener en este caso más de 4,5 para ser uno un buen estudiante
2. Identificar los imaginarios que subyacen en los docentes frente a la evaluación formativa en el aula.		1. Interpreto la evaluación como un <u>proceso</u> , que <u>se le da a los estudiantes</u> . 2. lo que ellos hacen en clase, las preguntas, la participación, en el momento que ellos <u>dentro</u> al aula ya los estoy evaluando. 3. Yo <u>evalúo</u> por medio de talleres, participación en el tablero, plan <u>padrino</u> , cuando <u>levantan la mano</u> para preguntar. 4. Lo más importante, es los conocimientos que ellos <u>aprenden</u> (dentro del aula) el conocimiento que ellos han adquirido. 5. Que ellos se aprendan algo, ¡por el momento! (para pasar un examen) eso es lo que busca una evaluación. 6. yo como docente, busco que <u>aprendan para la vida</u> [...] que vayan adquiriendo los conocimientos. 7. unos estudiantes le aprenden más lentos que otros, y nosotros como docentes debemos mirar eso, no ir al ritmo del que más rápido aprende, sino ir al ritmo del más lento	1. Evaluar es <u>conocer las destrezas, habilidades por el alumno, para ser competente</u> . 2. El objetivo sería <u>conocer el aprendizaje (dando)</u> dentro de una, dentro de la formación. 3. (evalúa con) Trabajos en grupo, salidas al tablero y evaluación escrita, y lo social y lo personal 4. <u>uno trabaja con la nota para observar si, si aprendió, lo que uno enseñó</u> a través de la nota uno dice, ese su, ese si sabe porque me sacó buena nota y aquel que no hizo nada es porque no sabe	1. Evaluar es más allá de medir [...] <u>evaluar es... tomar en cuenta todos los procesos formativos, cognitivos, sociales del estudiante que se quiera valorar</u> . 2. Con la evaluación se busca... <u>mirar el desempeño</u> [...] <u>corregir los desaciertos para mejorar los procesos</u> [...] lo formativo es muy importante tenerlo en cuenta, más allá de lo cognitivo. 3. <u>En el momento que se desarrolla (la clase), se observa el proceso de ellos y obviamente, se le asigna unas, una nota, para, para mirar qué proceso él alcanza</u> . 4. (al evaluar) tengo que verme la masa, porque yo no puedo ser la diferencia. 5. fuimos formados con, en esa sistema de evaluación, y entonces para nosotros, nos exigieron que la evaluación numérica, era supremamente importante y no tenía tanta valía otra evaluación del ser, de lo que yo tengo como fortalezas pero también tengo como debilidades	1. La <u>evaluación es un proceso de enseñanza y aprendizaje</u> [...] como un proceso de enseñanza y no tanto darlo como una escala valorativa, sino, <u>mirar el avance, que ha tenido (poco a poco un estudiante)</u> . 2. la evaluación, va más que todo, <u>mirar el proceso y la el nivel de, de su capacidad motriz</u> , en que va subiendo y que va mejorando [...] todos los estudiantes no son iguales, y no van a llevar el mismo proceso. 3. <u>cundo el proceso, que (formativos y cognitivos), siempre se hacen antes de los (evaluativos)</u> [...] se mide, una la capacidad del estudiante y así mismo, se va calificando el proceso que él ha tenido al final del periodo, o durante el periodo.
3. Identificar condiciones en la evaluación, derivadas de la representación que algunos maestros de básica secundaria y media tienen y su incidencia en los procesos de evaluación en el aula.			1. A través de la nota, yo hago trabajar al muchacho	1. la nota cuantitativa [...] me permite evaluar información, pero yo no estoy evaluando el muchacho en su integralidad. 2. cuando el chico yo le digo, tu trabajas porque obtienes una nota, pues el chico está trabajando por una presión, porque me voy a ganar algo	
2. Identificar los imaginarios que subyacen en los docentes frente a la evaluación formativa en el aula.	EVALUACIÓN FORMATIVA	1. <u>Formar personas integrales, de valores, como se deben portar en un aula</u> [...] la <u>presentación de ellos y valores que deben tener con ellos mismos</u> , y con las demás. 2. busco a los estudiantes que <u>tienen más conocimientos pa</u> que ayuden a los que <u>tienen menos conocimientos</u> [...] <u>pa</u> que los estudiantes se desarrollen intelectualmente.	1. Evaluación formativa es <u>enseñar valores de superación</u> . 2. Es importante analizar el medio en que se desarrolla el estudiante, para así mismo desarrollar la temática	1. la evaluación formativa tiene que ver con los procesos, tiene que ver con el desarrollo psicosocial de las personas [...] los contenidos en el ejercicio pedagógico son el pretexto para llegar a los estudiantes. 2. no puedo evaluar aislada de lo que sucede alrededor de mis estudiantes, de lo que sucede alrededor de la institución, eso marca y determina muchos elementos que se pueden tener en cuenta al momento de evaluar. 3. Evalúo teniendo en cuenta tanto la parte formativa, la parte cognitiva, la parte social, no solamente quedarme en medir lo que el estudiante sabe de un contenido 4. no me trabaje por la nota sino que ya trabaje ya por conciencia	1. La evaluación formativa <u>parte, desde... como... se va formando ese estudiante, y eso permite y poco a poco va mejorando y va fortaleciendo sus conocimientos y su aprendizaje</u> . 2. (El contexto) En términos de evaluación, la... la <u>evaluación - aprendizaje</u> (dependen mucho, porque si no hay una buena comunicación de parte del maestro o de parte del padre [...] no va a llevar un proceso, lo mismo [...] si el estudiante no lo recibe con interés, con esa ganas de aprender, de educarse, no van aprender 3. en el caso mío, <u>y eso al final que el muchacho evalúa</u> , es todo el proceso bien, (algunas) y mirando los términos o las destrezas (físicas, obviamente pero la aumenta esa nota, porque ve el esfuerzo de él

## Anexo E. Categorización de Imaginarios de docentes

SUB-CATEGORÍA	IMAGINARIO COLECTIVO	INFORMATE 1	INFORMATE 2	INFORMATE 3	INFORMATE 4
Concepto: evaluación del aprendizaje	La evaluación como un proceso sistemático y continuo que permite identificar los avances y dificultades del estudiante en su formación integral de acuerdo al desarrollo de las competencias y objetivos institucionales, facilitando la reorientación de actividades que conlleven a superar las dificultades y afianzar los aprendizajes	1. un proceso, que se le da a los estudiantes.	2. conocer las destrezas adquiridas por el alumno, para ser competente.	3. todos los procesos formativos, cognitivos, sociales del estudiante que se quiera valorar.	4. Es un proceso de enseñanza y aprendizaje
Fines y funciones de la evaluación	CONTINUA: La evaluación se realizará permanentemente. INTEGRAL: Atenderá todos los aspectos académicos, sociales y personales. SISTEMÁTICA: Se realizará la evaluación teniendo en cuenta los principios pedagógicos y el PEI de la Institución. FLEXIBLE: Tendrá en cuenta las diferencias individuales y ritmos del desarrollo del estudiante. INTERPRETATIVA: Las evaluaciones y sus resultados serán claros, precisos y concisos para que no generen conflictos. PARTICIPATIVA: En el proceso de evaluación participará el estudiante y el docente. FORMATIVA: Permite reorientar los procesos de formación de manera oportuna y eficaz que muestre resultados en la comunidad en la que se desenvuelve. Su principal propósito es mejorar el proceso de aprendizaje y formación de los estudiantes buscando los factores que inciden en éste y en la construcción de su proyecto de vida. TRANSPARENTE: Es coherente con el modelo pedagógico y con las actividades de aprendizaje orientadas por el docente...	1. aprendan para la vida [...] que vayan adquiriendo los conocimientos.	2. conocer el aprendizaje adquirido.	3. mirar el desempeño [...] corregir los desaciertos para mejorar los procesos.	4. mirar el avance, que ha tenido poco a poco un estudiante.

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

El suscrito:

<b>RONALD ALFONSO VARGAS BONILLA</b>	con C.C N°	<b>5.828.570</b>
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar ☒

No Autorizar ☐ Motivo: \_\_\_\_\_

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

Fecha Versión 02: 04-11-2016

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “...**Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “...**Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

#### IMAGINARIOS DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA FRENTE A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Título completo: Trabajo de grado presentado para optar al título de:

#### MAGISTER EN EDUCACIÓN

- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Artículo publicado en revista:

---

- Capítulo publicado en libro:

---

- Conferencia a la que se presentó:

---

Fecha Versión 02: 04-11-2016

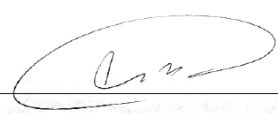
	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página <b>3</b> de <b>3</b>
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: 11 Mes: Agosto Año: 2017

Autores:

Firma

Nombre:	<b>RONALD ALFONSO VARGAS</b>		C.C.	<b>5.828-570</b>
	<b>BONILLA</b>			
Nombre:	_____		C.C.	_____
Nombre:	_____		C.C.	_____
Nombre:	_____	_____	C.C.	_____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.

Fecha Versión 02: 04-11-2016



